

PANORAMA

Consultation sur le Mémorandum de la Commission européenne sur l'éducation et la formation tout au long de la vie

Analyse des rapports nationaux

Consultation sur le Mémorandum
de la Commission européenne
sur l'éducation et la formation
tout au long de la vie
Analyse des rapports nationaux

Cedefop

Cedefop Panorama series; 24

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002

De nombreuses autres informations sur l'Union européenne sont disponibles sur Internet via le serveur Europa (<http://europa.eu.int>).

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage.

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002

ISBN 92-896-0128-0

ISSN 1562-6180

© Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2002
Reproduction autorisée, moyennant mention de la source.

Printed in Belgium

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) est le centre de référence de l'Union européenne pour la formation et l'enseignement professionnels. Nous livrons des informations et des analyses sur les systèmes et les politiques de formation et d'enseignement professionnels, ainsi que sur la recherche et la pratique dans ce domaine. Le Cedefop a été créé en 1975 par le règlement (CEE) n° 337/75 du Conseil

Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Adresse postale:
PO Box 22427
GR-551 02 Thessaloniki

Tél. (30) 310 490 111
Fax (30) 310 490 020
E-mail: info@cedefop.eu.int
Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site web interactif: www.trainingvillage.gr

Sous la direction de:

Cedefop

Martina Ní Cheallaigh, responsable de projet

Publié sous la responsabilité de:
Johan van Rens, Directeur
Stavros Stavrou, Directeur adjoint

Avant-propos

Il y a un an, la Commission européenne a publié le *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* ⁽¹⁾ et a invité les États membres de l'Union européenne à engager un processus de consultation au cours du premier semestre 2001. Ce processus de consultation devait être mené aussi près que possible des citoyens et devait assurer la participation des acteurs clés chargés de la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie aux niveaux local, régional et national. Il avait pour objet de recueillir tous les points de vue sur les meilleurs moyens de progresser dans la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, qui est un thème horizontal prioritaire des lignes directrices pour l'emploi définies au niveau européen et qui fournit un cadre global pour la génération actuelle de programmes européens relatifs à l'éducation, à la formation et à la jeunesse. Les résultats de ce processus de consultation ont conduit à la préparation de la Communication de la Commission *Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie* ⁽²⁾.

La Direction générale de l'éducation et de la culture a demandé au Cedefop de procéder à un examen des rapports de consultation sur le *Mémorandum* reçus des États membres et des pays de l'EEE ⁽³⁾. Le présent document expose les résultats de cette analyse, qui est destiné à servir de document général d'accompagnement à la communication de la Commission européenne. De brèves informations sur la nature des rapports et la méthode d'analyse sont présentées dans l'annexe I (à la fin de ce document).

La première partie du présent rapport fournit une rapide vue d'ensemble des principales tendances observées dans les rapports nationaux. Elle est suivie d'une analyse thématique de chacun des six messages clés du *Mémorandum*, précédée d'une brève introduction. Cette analyse ne reprend pas textuellement la formulation des rapports émanant des États membres et des pays de l'EEE, dès lors que les textes de ces rapports sont accessibles sur Internet ⁽⁴⁾. Le rapport présente en conclusion une réflexion sur certaines questions qui pourraient avoir été approfondies, soit dans le *Mémorandum*, soit dans les rapports préparés en réponse, pour faire progresser le débat.

Les pays candidats à l'adhésion ont également été invités à préparer des rapports dans le cadre du processus de consultation sur le *Mémorandum*. La Fondation européenne pour la formation a préparé un examen de leurs contributions ⁽⁵⁾. En outre, la Commission européenne a soutenu

⁽¹⁾ SEC(2000) 1832, 30 octobre 2000, Bruxelles.

⁽²⁾ *Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie*, communication de la Commission 2001, Bruxelles.

⁽³⁾ Finalement, le Liechtenstein n'a pas envoyé de rapport.

⁽⁴⁾ Voir: http://www.europa.eu.int/comm/education/life/report_en.html.

⁽⁵⁾ *Rapport sur les objectifs concrets des futurs systèmes d'enseignement et de formation* / Commission européenne. Communication de la Commission, COM(2001) 501 final, Bruxelles.

une large consultation des groupes d'intérêts et des associations représentant la société civile. Leurs contributions sont rassemblées dans le rapport de la conférence européenne ⁽⁶⁾. Dès lors, ces deux rapports fournissent également des informations d'ordre général pour accompagner la communication de la Commission et doivent être lus en même temps que le rapport du Cedefop, afin d'obtenir un panorama complet des résultats du processus de consultation.

⁽⁶⁾ *Faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une réalité - Consultation de la société civile*, conférence tenue à Bruxelles le 10 septembre 2001.

Table des matières

Avant-propos.....	1
Table des matières.....	3
1. Vue d'ensemble des principales tendances observées dans les rapports des États membres et des pays de l'EEE.....	5
1.1. Capacité d'insertion professionnelle et citoyenneté active	6
1.2. Approche intégratrice ou sectorielle?.....	6
1.3. La dimension européenne.....	7
1.4. Développer la coopération	7
1.5. Critiques du Mémorandum	8
1.6. Équilibre entre les messages clés (MC)	9
2. Analyse thématique par message clé	13
2.1. Introduction	13
2.2. MC1 – De nouvelles compétences de base pour tous	14
2.2.1. Compétences de base	16
2.2.2. Intégration sociale	18
2.3. MC2 – Un investissement accru dans les ressources humaines.....	19
2.3.1. Responsabilités des individus et de la société.....	20
2.3.2. Responsabilités des partenaires sociaux et des entreprises.....	21
2.3.3. Obstacles et incitations	22
2.3.4. Priorités et répartition des ressources	22
2.4. MC3 – L'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage	23
2.4.1. Méthodes d'apprentissage.....	25
2.4.2. Le potentiel des TIC.....	27
2.4.3. Organiser l'apprentissage.....	28
2.5. MC4 – Valoriser la formation	29
2.5.1. Approches et pratiques à l'échelle européenne.....	30
2.5.2. Reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel.....	31
2.6. MC5 – Une nouvelle conception de l'orientation	34
2.6.1. Des services proactifs et personnalisés	35
2.6.2. Positionnement des services d'orientation et de conseil.....	35
2.6.3. Qualité et portée des services.....	37
2.7. MC6 – Rapprocher l'éducation et la formation des foyers	37
2.7.1. Réseaux et partenariats	38

2.7.2. Faciliter l'accès	40
3. Épilogue.....	43
3.1. Valoriser l'apprentissage non formel et informel	43
3.2. Réforme des programmes pédagogiques.....	44
3.3. Technologie et pédagogie.....	44
3.4. Équilibre entre vie professionnelle et vie privée.....	45
Annexe I: Matériels et méthode de travail.....	47
Annexe II: Propositions de recherche et d'action contenues dans les rapports des États membres et des pays de l'EEE.....	49
Bibliographie.....	57

1. Vue d'ensemble des principales tendances observées dans les rapports des États membres et des pays de l'EEE

Le *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* se proposait de parvenir à un consensus grâce à une approche équilibrée de diverses questions clés. Le *Mémorandum*, conformément au mandat assigné dans les conclusions du Conseil européen ⁽⁷⁾, affirme que la promotion d'une citoyenneté active et la promotion de la capacité d'insertion professionnelle sont des objectifs interdépendants d'une importance égale pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ⁽⁸⁾. Il souligne que, dans la concrétisation de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, la coopération – y compris au niveau européen – constitue le meilleur moyen de progresser pour

- bâtir une société d'insertion qui offre à tous une chance égale d'accéder à un apprentissage de qualité;
- adapter l'offre d'éducation et de formation, pour que les citoyens puissent se former toute leur vie;
- élever le niveau général d'études et de qualification, afin de répondre aux exigences du marché du travail;
- persuader les citoyens et leur donner les moyens d'agir plus activement dans toutes les sphères de la vie publique moderne, notamment dans le domaine social et politique, à tous les niveaux.

De même, le *Mémorandum* souligne que «La notion d'éducation et de formation tout au long de la vie n'a plus une portée restrictive; il doit désormais s'agir du principe régissant l'offre et la participation, quel que soit le cadre d'apprentissage considéré». ⁽⁹⁾

Un large consensus s'est instauré sur les questions de base qui doivent être abordées pour la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, mais **le consensus**

⁽⁷⁾ Conclusions de la présidence du Conseil européen, sommet de Lisbonne (23-24 mars 2000, paragraphes 5, 24 et 25); Conclusions de la présidence du Conseil européen, sommet de Santa Maria de Feira (19-20 juin 2000, paragraphe 33).

⁽⁸⁾ «La citoyenneté active s'intéresse à l'éventuelle participation des citoyens à toutes les facettes de la vie sociale et économique, aux chances dont ils bénéficient et aux risques qu'ils encourent ce faisant, et entend donc déterminer jusqu'à quel point ils ont la sensation d'appartenir à la société dans laquelle ils vivent et d'avoir voix au chapitre. [...] La capacité d'insertion professionnelle – soit la capacité de trouver et conserver un emploi – constitue par conséquent une dimension essentielle de la citoyenneté active, mais il s'agit aussi d'une condition primordiale pour atteindre le plein emploi et améliorer la compétitivité de l'Europe ainsi que sa prospérité dans la "nouvelle économie". Tant la capacité d'insertion professionnelle qu'une citoyenneté active requièrent des connaissances et des compétences actualisées et appropriées permettant de prendre part et de contribuer à la vie économique et sociale.» (*Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, p. 7).

⁽⁹⁾ *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, p. 3.

quant aux réponses concrètes à apporter à ces questions sera probablement moins général.

1.1. Capacité d'insertion professionnelle et citoyenneté active

Dans leurs réponses, **environ la moitié** des États membres et des pays de l'EEE ⁽¹⁰⁾ semblent opter pour **une approche** visant à **équilibrer les objectifs de capacité d'insertion professionnelle et de citoyenneté active** en tant que principes d'une importance égale pour réussir la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, dans l'intérêt à la fois de la compétitivité économique et de la cohésion sociale. **La plupart des autres pays**, sans sous-estimer pour autant l'importance de la capacité d'insertion professionnelle, tendent à **accorder une priorité plus marquée** aux objectifs de **citoyenneté active**, de **cohésion sociale** et de **développement personnel** ⁽¹¹⁾.

1.2. Approche intégratrice ou sectorielle?

À peine un peu plus de la moitié des pays ⁽¹²⁾ sont plutôt favorables à **une approche plus explicitement intégratrice de la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie**, à savoir, à un principe directeur applicable à l'ensemble des contextes d'enseignement et d'apprentissage. Ce sont ces mêmes pays qui soulignent le plus fermement la nécessité d'améliorer la qualité et la portée de l'éducation de la petite enfance et d'accroître les ressources qui y sont consacrées. Les **autres pays** ont davantage **tendance à considérer** la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie essentiellement comme une **question urgente pour l'éducation des adultes et la formation et l'enseignement professionnels** (FEP), en particulier pour la formation continue ⁽¹³⁾. Il est évident que les raisons de ces différences sont complexes, et qu'elles sont liées aux spécificités, aux priorités politiques et aux traditions historiques et culturelles de chaque pays.

⁽¹⁰⁾ Autriche, Communauté flamande de Belgique, Danemark, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Irlande et Portugal.

⁽¹¹⁾ Communauté française de Belgique, Islande, Italie, Luxembourg, Norvège, Espagne et Suède. Les rapports des Pays-Bas et du Royaume-Uni semblent accorder davantage de priorité aux questions liées à la capacité d'insertion professionnelle, mais cela peut être dû à la manière dont ces pays comprennent les liens entre citoyenneté active et capacité d'insertion professionnelle plutôt qu'à une moindre importance accordée à la première par rapport à la seconde.

⁽¹²⁾ Danemark, Finlande, Islande, Irlande, Italie, Norvège, Portugal, Suède, Espagne et Royaume-Uni.

⁽¹³⁾ Autriche, Belgique (Communautés flamande et française), France, Allemagne, Grèce, Luxembourg et (avec une priorité plus marquée pour la formation professionnelle initiale) les Pays-Bas.

1.3. La dimension européenne

Globalement, on observe **une dimension européenne relativement peu marquée** dans la **majorité** des rapports nationaux ⁽¹⁴⁾. Cela s'explique en partie par le fait que plusieurs pays ont mis à profit le processus de consultation pour conduire une sorte de bilan national, à savoir pour décrire les politiques et les mesures actuelles considérées comme contribuant à la mise en oeuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Certains pays ont tenu à démontrer la qualité et l'ampleur des initiatives dans lesquelles ils se sont engagés et, manifestement, certains estiment que leurs propres politiques et pratiques dans ce domaine ont déjà une mesure d'avance par rapport à l'état actuel du débat au niveau européen. Cependant, une large majorité de pays sont d'avis que la mise en oeuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie implique dans une large mesure des actions nationales. **En règle générale**, ils estiment que **les actions à l'échelle européenne devraient se limiter à favoriser l'échange d'informations et de bonnes pratiques**. De plus, nombre de pays sont favorables à une utilisation plus efficace des ressources et programmes communautaires existants, afin d'accroître les financements destinés aux mesures et aux projets d'éducation et de formation tout au long de la vie, en particulier aux actions menées aux niveaux régional et local. En revanche, très peu de pays sont favorables à l'introduction d'un nouveau volet spécifique de politique ou d'action pour l'éducation et la formation tout au long de la vie au niveau européen. **Les politiques et programmes existants sont déjà suffisants**, il faudrait simplement réajuster leurs priorités et adopter une approche plus rationnelle de l'éducation et de la formation tout au long de la vie au sein des activités qu'ils promeuvent.

1.4. Développer la coopération

L'annexe II résume les principales propositions d'action contenues dans les rapports nationaux des États membres et des pays de l'EEE. Il est parfois difficile d'identifier les propositions en tant que telles, dès lors que les idées et suggestions sont formulées de manière extrêmement générale. Cependant, il est intéressant de noter que très peu de ces propositions concernent le niveau régional ou local. Cela peut être dû à l'étendue insuffisante des processus de consultation nationaux, dont tous s'accordent à reconnaître qu'ils ont été menés dans un délai très serré. Certains rapports sont centrés sur l'action au niveau national, tandis que d'autres contiennent davantage de propositions à l'échelle européenne. Ces propositions sont également très diverses. Comme toujours, certains pays prônent une coopération plus intégrée, tandis que d'autres penchent pour une approche plus «intergouvernementale».

Cependant, **la majorité** des États membres et des pays de l'EEE sont **favorables à une amélioration de la base d'informations comparatives** sur la mise en oeuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Plusieurs rapports soulignent que l'UE devrait

⁽¹⁴⁾ Cependant, certains rapports expriment une dimension européenne relativement marquée (par exemple ceux de l'Italie, du Luxembourg et de l'Espagne).

coopérer activement avec d'autres organisations internationales (en particulier avec l'OCDE) pour éviter la duplication, pour mettre en commun l'expertise et pour utiliser les ressources disponibles plus efficacement dans un effort qui ne peut être qu'onéreux. Néanmoins, les rapports contiennent **peu de propositions concrètes concernant les indicateurs et les critères de référence**. En revanche, ils contiennent **de nombreuses propositions thématiques concrètes, tant pour la recherche européenne que pour les groupes d'experts/de conseillers européens**, qui peuvent être considérées comme une première étape pratique en vue de développer des indicateurs et des critères de référence plus appropriés, ce qui, de l'avis général, est une entreprise extrêmement complexe dans le domaine de l'éducation et de la formation ⁽¹⁵⁾.

1.5. Critiques du Mémorandum

Les réponses issues de la consultation comportent évidemment des critiques ⁽¹⁶⁾ de l'approche et du contenu du *Mémorandum*. Certains auraient souhaité une discussion conceptuelle plus approfondie et des définitions plus claires; d'autres auraient souhaité une description plus détaillée des politiques et des mesures en place dans les États membres. La plupart des pays regrettent que les questions d'une importance sociale ou politique particulière dans leur contexte national n'aient pas été plus approfondies, mais l'éventail de ces questions est relativement large.

Cependant, **trois points importants sont récurrents dans ces critiques**: le *Mémorandum* accorde

- **une priorité explicite insuffisante à la cohésion sociale et à l'égalité des chances** (entre les hommes et les femmes mais aussi, plus généralement, pour divers groupes défavorisés sur le plan social et éducatif);
- **une attention insuffisante** aux divers besoins et demandes d'éducation et de formation tout au long de la vie de **groupes cibles** spécifiques;
- **une priorité excessive à la responsabilité individuelle** et une priorité insuffisante à la responsabilité de la société en matière de prestations, d'accès, de participation et de résultats d'apprentissage.

⁽¹⁵⁾ Au moins une partie de ces activités seront menées dans le cadre du Programme de travail préparé par la Commission européenne pour assurer le suivi du *Rapport sur les objectifs concrets des futurs systèmes d'enseignement et de formation* du Conseil «Éducation», communication de la Commission, COM(2001) 501 final, Bruxelles.

⁽¹⁶⁾ L'Autriche, la Belgique (Communautés flamande et française), la France, l'Allemagne, la Norvège et la Suède ont formulé de nombreuses critiques. Les rapports du Danemark, de la Finlande, de la Grèce, de l'Islande, de l'Irlande, de l'Italie, du Luxembourg, des Pays-Bas, du Portugal, de l'Espagne et du Royaume-Uni comportent moins de critiques *explicites*.

S'agissant de la cohésion sociale, de l'égalité des chances et des groupes cibles, le *Mémoire* adoptait une approche purement intégratrice, mais cette approche en tant que telle n'est pas jugée satisfaisante. Concernant l'équilibre entre responsabilité individuelle et responsabilité sociale, nombre de pays s'inquiètent du recul, ou du risque de recul, des responsabilités collectives et publiques/étatiques envers les citoyens. Dès lors, les rapports s'attachent à souligner que le gouvernement et les fonds publics ont un rôle significatif ou déterminant à jouer dans la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Placer l'individu au centre de l'apprentissage ne signifie pas que toute la responsabilité d'organiser son apprentissage lui incombe.

1.6. Équilibre entre les messages clés (MC)

En règle générale, les rapports des États membres et des pays de l'EEE accordent une attention plus spécifique au MC1 (Nouvelles compétences de base pour tous), au MC3 (L'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage) et au MC4 (Valoriser la formation) qu'au MC5 (Une nouvelle conception de l'orientation) et au MC6 (Rapprocher l'éducation et la formation des foyers). Le degré d'attention spécifique accordé au MC2 (Un investissement accru dans les ressources humaines) varie selon les pays, mais les aspects liés aux ressources humaines sont également abordés dans les réponses à tous les autres messages clés. Ce rapport présente (voir infra) une synthèse des aspects abordés dans les rapports nationaux pour chacun des messages clés, mais certaines tendances principales sont résumées succinctement ci-après.

La question des **compétences de base retient une grande attention** dans tous les pays. Premièrement, de nombreux rapports soulignent que **l'importance des compétences de base traditionnelles ne doit pas être dévalorisée**, d'une part parce que ces compétences constituent une condition préalable à l'acquisition de nouvelles compétences de base (culture numérique, par exemple) et, d'autre part, en raison du **problème persistant de l'analphabétisme fonctionnel**. Deuxièmement, de nombreux rapports complètent ou modifient la «liste de Lisbonne» des nouvelles compétences de base, soulignant notamment **l'importance d'apprendre à apprendre et de développer l'esprit critique, les compétences sociales et les compétences en communication**.

L'idée de créer des **incitations**, en termes de temps et de moyens financiers, **pour promouvoir l'éducation des adultes a reçu un appui large et solide** dans tous les pays. Cependant, certains rapports expriment de vives **réserves quant à une approche individualisée** des incitations. Il est intéressant de noter que certains pays proposent de reculer l'âge de la retraite (eu égard à la transition démographique actuelle) et d'étendre parallèlement les droits et les possibilités de parvenir à un meilleur équilibre entre travail et vie personnelle sur une période plus longue du cycle de vie. Les rapports contiennent de **fréquentes références au temps, comme facteur entravant, mais aussi facilitant**, la participation à l'éducation et à la formation – ce qui soulève des questions, dans une large mesure non abordées, concernant les nouvelles manières d'organiser les contrats et le temps de travail. En règle générale, **tous les pays acceptent que les rôles et les responsabilités**

soient répartis entre le gouvernement/l'État, l'industrie/les employeurs et les individus, malgré la persistance prévisible de divergences et d'incertitudes entourant l'équilibre relatif des responsabilités.

Probablement en raison du caractère emblématique de l'initiative eLearning⁽¹⁷⁾, de nombreuses réponses à l'introduction de **l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage** décrivent longuement les moyens **d'exploiter le potentiel des TIC** pour améliorer l'accès et la qualité. À cet égard, le ton des rapports est généralement positif, voire enthousiaste. En même temps, les rapports soulignent à maintes reprises que les TIC ne sont qu'un outil, tandis que **les pédagogies faisant appel au facteur humain et l'interaction directe demeurent déterminantes** pour un apprentissage réussi et satisfaisant.

Les rapports saluent unanimement la position du *Mémoire* sur la nécessité de reconnaître toutes les formes et tous les contextes d'apprentissage, ainsi que les distinctions systématiques entre apprentissages formel, non formel et informel introduites dans le texte. Les réponses concernant les moyens d'évaluer et de certifier les résultats d'apprentissage se rejoignent, de sorte que la **valorisation de la formation est également un thème qui retient une grande attention dans tous les pays**. De nombreux rapports préconisent de **renouveler les efforts pour renforcer la transparence et la reconnaissance mutuelle** dans l'ensemble du système, aux niveaux tant national que transnational. Les rapports manifestent un **soutien considérable aux nouvelles initiatives** dans ce domaine, ainsi qu'une volonté de lier, d'étendre ou d'unifier les divers mécanismes européens de «transférabilité» des qualifications et de l'expérience.

En outre, on observe un enthousiasme considérable pour revaloriser la **formation au poste de travail** et pour la **soutenir plus concrètement**. Plusieurs pays préconisent de mieux l'intégrer dans l'offre principale d'enseignement et de formation. En revanche, les contextes **d'apprentissage non formel et informel** et les **processus d'apprentissage dans la famille, dans la communauté locale et dans les organisations pour la jeunesse**, ainsi que dans le cadre plus général de la société civile organisée, **rencontrent peu d'écho**. Il est possible que cela traduise l'impact insuffisant des processus de consultation nationaux. Cependant, il convient également de rappeler que, dans le passé, ces secteurs n'ont généralement pas joui d'une grande visibilité sociale ou politique en tant que contextes d'apprentissage appréciés et en tant que réservoirs d'expertise professionnelle. Certains pays mentionnent la nécessité de valoriser et de soutenir la contribution des parents à l'apprentissage et regrettent parfois que le *Mémoire* n'ait pas accordé davantage de place à l'éducation dans le cadre des organisations pour la jeunesse et dans la communauté locale.

De plus, la plupart des rapports **ne font pas apparaître de manière visible les points de vue des praticiens de la FEP** – quel que soit le secteur –, malgré le net consensus sur la nécessité d'améliorer et d'étendre les compétences de ces derniers pour relever les nouveaux défis. Cependant, on observe également dans les rapports une tendance intéressante en faveur de

⁽¹⁷⁾ *e-Learning – Penser l'éducation de demain*, communication de la Commission, COM(2000) 318 final, Bruxelles.

nouveaux profils professionnels traversant les frontières traditionnelles entre les secteurs et/ou les professions (par exemple, spécialistes en TIC et pédagogie, professionnels combinant des compétences en travail social, pédagogie et orientation/conseil, etc.). Cette ouverture peut être perçue comme un soutien marqué au développement d'équipes pluridisciplinaires travaillant ensemble dans des centres polyvalents et rapprochant l'apprentissage de la communauté locale et de l'économie locale/régionale.

Enfin, les **centres locaux polyvalents d'acquisition de connaissances** recueillent **l'approbation générale et nombre de pays proposent de mettre l'ensemble des infrastructures locales** (bâtiments, équipements, services de soutien et ressources humaines, auxquels certains ajoutent parfois explicitement les centres de formation et les bureaux des entreprises privées) à la disposition plus systématique de la communauté locale. Tous les rapports **insistent fortement sur la nécessité de mieux encourager et soutenir toutes les formes de réseaux et de partenariats à tous les niveaux**, afin de renforcer la synergie et d'améliorer la qualité des services pour les apprenants et les apprenants potentiels. À cet égard, **les partenaires sociaux apparaissent très nettement comme les intermédiaires clés** des réseaux et des partenariats. Cependant, nombre de rapports soulignent très clairement que **l'ensemble des groupes d'intérêt et des acteurs de tous les secteurs de la société civile** doivent participer activement à la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, pour intégrer positivement l'apprentissage dans la vie quotidienne de chaque citoyen.

2. Analyse thématique par message clé

2.1. Introduction

L'ordre des six messages clés du *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* reflète trois grandes catégories d'actions requises pour une mise en œuvre réussie de l'éducation et de la formation tout au long de la vie:

- *créer les conditions préalables indispensables à l'éducation et formation tout au long de la vie*
MC1 – Nouvelles compétences de base pour tous; MC2 – Un investissement accru dans les ressources humaines;
- *améliorer la qualité et les bénéfices des processus et des résultats d'apprentissage*
MC3 – L'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage; MC4 – Valoriser la formation;
- *créer des environnements d'apprentissage conviviaux et des services de soutien pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*
MC5 – Une nouvelle conception de l'orientation; MC6 – Rapprocher l'éducation et la formation des foyers.

Cependant, il est évident que les thèmes des six messages clés entretiennent des liens mutuels et il existe certainement d'autres manières tout aussi acceptables de classer les questions qui y sont abordées.

Dans de nombreux rapports des États membres et des pays de l'EEE – mais pas dans tous –, les réponses sont structurées autour des six messages clés, mais **les questions abordées dans le cadre de chacun des messages présentent des différences et, dans une certaine mesure, des chevauchements**. Par exemple, les réponses au MC1 (Nouvelles compétences de base pour tous) tendent à porter sur les principes généraux liés à l'éducation et à la formation tout au long de la vie et à sa mise en œuvre, sur un examen de la nature des compétences de base «traditionnelles» et «nouvelles» et sur les questions d'accès à ces compétences. À titre d'exemple, la France (de même que tous les autres pays) reconnaît la nécessité de développer des mesures ciblées d'éducation et de formation tout au long de la vie pour les publics difficilement accessibles. En même temps, l'approche axée sur les groupes cibles ne devrait pas aller jusqu'à occulter le principe qui garantit l'universalité et l'égalité d'accès et de participation à un système principal d'éducation et de formation tout au long de la vie de qualité. La contribution de l'Irlande, pour sa part, insiste beaucoup plus sur la nécessité d'assurer de solides fondements pour l'éducation et la formation tout au long de la vie dans l'éducation de la petite enfance. De plus, l'Irlande est en train de se transformer en une société multiculturelle consciente de sa multiculturalité. La mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie peut et doit jouer un rôle actif pour traduire les politiques d'intégration en pratiques.

Cet examen présente les six messages clés dans l'ordre dans lequel ils apparaissent dans le *Mémorandum*. Cependant, les rapports des États membres et des pays de l'EEE **n'accordent pas nécessairement une attention égale à chacun des messages**. Cela reflète les différences tant dans les contextes que dans les approches politiques entre les divers pays. L'Islande, par exemple, accorde une attention considérable au MC6 (Rapprocher l'éducation et la formation des foyers). Les conditions de vie d'une population peu nombreuse et disséminée, dans un climat et un territoire rudes, imposent depuis longtemps des conditions spécifiques d'offre d'éducation et de formation et de participation, et ce à tous les niveaux. Les Pays-Bas accordent quant à eux une attention plus particulière au MC2 (Un investissement accru dans les ressources humaines) et présentent de nombreux exemples de pratiques actuelles visant à promouvoir l'équilibre entre travail et vie personnelle, la formation sur le lieu de travail et le partenariat/les réseaux. Les efforts visent à articuler les traditions sociales et les priorités politiques dans le but spécifique de concevoir et de mettre en œuvre une stratégie globale et cohérente d'éducation et de formation tout au long de la vie, mais dans le cadre d'un modèle explicitement pluraliste, qui rejette toute forme de «schéma directeur» en faveur de la sensibilité et de la diversité locales et régionales.

Le niveau variable de détail dans les réponses aux messages clés **n'implique pas nécessairement** que les États membres et les pays de l'EEE, individuellement ou collectivement, considèrent **tel ou tel message comme plus ou moins important en principe** que les autres messages clés. Par exemple, tous les rapports reconnaissent, explicitement ou implicitement, qu'un investissement accru dans les ressources humaines (MC2) sous-tend la mise en œuvre de la politique d'éducation et de formation tout au long de la vie dans son ensemble. De même, tous les rapports développent la notion d'investissement bien au-delà de ses éléments purement fiscaux et financiers. Dès lors, l'information concernant les approches en matière d'investissement dans les ressources humaines et les exemples de mesures actuellement mises en œuvre dans ce domaine est disséminée dans les réponses à tous les messages clés. Il se peut que certains pays aient choisi d'apporter des réponses moins élaborées au MC2 précisément parce qu'il s'agit d'une condition préalable transversale à une mise en œuvre politique réussie.

2.2. MC1 – De nouvelles compétences de base pour tous

Objectif du Mémorandum: garantir un accès universel et permanent à l'éducation et la formation afin de permettre l'acquisition et le renouvellement des compétences nécessaires à une participation soutenue à la société de la connaissance.

Ce message clé fait l'objet de beaucoup d'attention dans la majorité des rapports des États membres et des pays de l'EEE, qui abordent **de nombreuses questions** dépassant souvent le propos immédiat. En outre, les questions soulevées à propos du MC1 sont souvent étroitement liées à celles qui relèvent d'autres messages clés.

Les rapports illustrent la nécessité d'accroître l'investissement dans les ressources humaines (MC2) en soulignant que **tous les individus** devraient pouvoir **acquérir gratuitement** un certain niveau de **compétences de base**, de quelque manière et à quelque moment que ce soit. Cette responsabilité est clairement présentée comme relevant des fonds publics – bien que seulement quelques pays (plus explicitement et fermement la France, mais également la Belgique) préconisent un droit individuel codifié à l'éducation et à la formation permanentes.

La nécessité de développer des **moyens appropriés pour amener les apprenants désabusés à renouer avec l'éducation** est directement liée au MC3 (L'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage). À cet égard, de nombreuses réponses au MC1 soulignent la **nécessité d'encourager la motivation et le plaisir d'apprendre**. Certains pays soulignent davantage la nécessité d'autonomiser les individus, afin qu'ils assument la responsabilité de leur propre apprentissage (par exemple, l'Autriche, la Norvège et le Royaume-Uni), tandis que d'autres estiment qu'il est nécessaire de recourir à diverses sources privées et publiques (par exemple le Danemark). De nombreux pays (en particulier l'Espagne, l'Irlande, les Pays-Bas, le Portugal et la Finlande) soulignent que **l'éducation de la petite enfance est le fondement** de l'éducation et de la formation tout au long de la vie et sont favorables à un rééquilibrage du concept d'éducation et formation tout au long de la vie, qui est souvent perçu comme étant centré sur l'éducation des adultes et sur la formation professionnelle continue. Développer l'aptitude à apprendre en permanence et considérer cet apprentissage comme une manière positive de passer le temps sont des qualités qui peuvent être nourries activement ou qui, comme cela est trop souvent le cas, peuvent s'étioler dès l'enfance, ce qui, comme le notent les rapports de la Belgique et de la Suède, influe sur la motivation d'apprendre plus tard dans la vie. Cet aspect peut être comparé à l'insistance plus marquée d'autres pays (par exemple l'Allemagne et l'Autriche) sur la nécessité d'augmenter les ressources consacrées à la FEP initiale ou continue et à l'éducation des adultes (ces points sont également abordés dans les réponses aux autres messages).

L'élaboration de **nouveaux modes d'évaluation et de certification** pour accompagner des méthodes d'enseignement et d'apprentissage plus appropriées à la fois pour les publics traditionnels et les nouveaux est un exemple des raisons pour lesquelles il est déterminant de mieux valoriser l'apprentissage sous toutes ses formes et dans divers contextes (MC4). En outre, un grand nombre de pays (par exemple, la Belgique, la Grèce, l'Espagne, la France, l'Irlande, l'Autriche et le Luxembourg) mentionnent également la nécessité **d'observer et d'anticiper l'émergence de nouvelles compétences**. À cet effet, des procédures d'observation ont déjà été établies ou sont en préparation dans certains pays.

Les rapports nationaux articulent leurs réponses autour de deux thèmes: premièrement, la définition des compétences de base «traditionnelles» et «nouvelles» et leur importance relative et, deuxièmement, les liens entre l'acquisition de compétences de base et la prévention de l'exclusion sociale.

2.2.1. Compétences de base

On n'observe **pas de réel consensus sur la définition des compétences de base** – et guère d'enthousiasme pour une initiative menée au niveau communautaire pour résoudre cette question, en développant un cadre européen commun pour les compétences de base, comme cela avait été suggéré dans le *Mémorandum*. En fait, les réponses au MC1 contiennent peu de propositions concrètes d'action, à quelque niveau que ce soit, bien que les rapports révèlent une attitude favorable au développement d'activités d'échange d'informations et de bonnes pratiques et qu'ils proposent des thèmes de recherche européenne.

Pour certains pays, les compétences de base comprennent essentiellement les compétences traditionnelles en littératie et numératie et la culture numérique, tandis que pour d'autres, elles incluent également ce que l'on appelle aussi «compétences transversales» ou «compétences clés», qui correspondent à une gamme plus large et peut-être plus élevée de connaissances et de compétences. Certains pays (par exemple, les Pays-Bas et la Finlande) n'opèrent pas de distinctions nettes entre les compétences de base «traditionnelles» et «nouvelles». De nombreux pays considèrent la «liste de Lisbonne» des nouvelles compétences de base (compétences en technologies de l'information, maîtrise de langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales) trop restreinte et trop polarisée sur la capacité d'insertion professionnelle.

Dès lors, **la plupart des rapports ajoutent des éléments à cette «liste de Lisbonne»**. Le plus souvent, ils la complètent en définissant une gamme de compétences liées, d'une part, à la **communication** et aux **aptitudes interculturelles et sociales** (voir par exemple, les rapports de l'Espagne de la France et de l'Islande) et, d'autre part, aux qualités personnelles ancrées dans la **motivation et l'aptitude à apprendre en permanence, l'autonomie et l'esprit d'analyse, ainsi que l'aptitude à gérer et à utiliser des flux de connaissances dynamiques de manière créative** (voir, par exemple, les rapports du Danemark, de l'Italie, des Pays-Bas, de l'Autriche, de la Finlande et du Royaume-Uni). Le rapport irlandais ajoute que le sport, les activités artistiques au sein de la communauté locale et les loisirs jouent également un rôle important dans l'acquisition de solides compétences de base qui contribuent au développement de l'individu dans son ensemble.

Le rapport allemand, par exemple, souligne que la capacité d'insertion professionnelle elle-même **exige de plus en plus le développement d'individus polyvalents, dotés de solides compétences personnelles et sociales**, ce qui explique les orientations données à l'extension de la «liste de Lisbonne» dans l'ensemble des réponses. L'Autriche, l'Irlande, la Norvège et le Royaume-Uni insistent quant à eux plus particulièrement sur la nécessité d'encourager l'esprit d'entreprise – sans toutefois spécifier les définitions, les méthodes, les contextes d'apprentissage appropriés et les mécanismes d'évaluation. L'Autriche va même jusqu'à s'interroger sur la possibilité d'enseigner délibérément l'esprit d'entreprise. La France pose la question plus générale de savoir si toutes les compétences peuvent être enseignées et apprises de manière conventionnelle.

La plupart des pays (en particulier la Belgique, l'Allemagne, la France, l'Autriche et le Portugal) reconnaissent **la grande importance du multilinguisme** dans l'Europe d'aujourd'hui. Le rapport de l'Islande en souligne spécifiquement la nécessité indéniable pour les petits pays dont les langues sont moins répandues. Plusieurs pays (par exemple, l'Autriche, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, la Norvège, les Pays-Bas et le Royaume-Uni) soulignent également l'importance du multilinguisme pour promouvoir la compréhension interculturelle et lutter contre la xénophobie. Le multilinguisme implique également la connaissance de langues parlées par des groupes d'autochtones ou d'immigrants dans son propre pays, ou de langues parlées dans les pays voisins. Cependant, certains rapports posent la question de savoir si l'apprentissage de langues étrangères peut constituer une priorité réaliste pour les individus qui ont des difficultés à acquérir des compétences élémentaires en numératie et en littératie dans la/les langue(s) officielle(s) du pays, ou si cela est discutable.

Indépendamment de l'importance qu'ils accordent aux «nouvelles» compétences de base, de nombreux pays estiment que les **compétences de base «traditionnelles»** (littératie et numératie) **demeurent au moins aussi importantes**, à la fois en tant que telles et en tant que fondements essentiels de l'acquisition de ces nouvelles compétences. Certains pays (par exemple, l'Irlande et le Royaume-Uni) soulignent que **l'analphabétisme fonctionnel et l'illettrisme mathématique demeurent des problèmes majeurs**, pour lesquels de nombreuses mesures politiques d'une nouvelle mouture sont développées et mises en œuvre. Au croisement des compétences de base traditionnelles et nouvelles, de nombreux pays perçoivent le **risque de voir se creuser le clivage numérique** (bien que le rapport néerlandais exprime un point de vue contraire, estimant qu'il ne s'agit pas d'un problème significatif aux Pays-Bas). Dès lors, plusieurs pays proposent de rendre disponible l'accès gratuit aux matériels et aux logiciels de TIC pour tous les citoyens et, dans certains pays (par exemple, au Royaume-Uni), des projets visant à garantir cet accès sont déjà bien avancés.

Néanmoins, les rapports (exception faite de ceux de la France et du Luxembourg) ne contiennent **aucun examen concret des implications** qu'auront l'évolution et l'expansion de la gamme des compétences de base **pour les programmes d'études et les méthodes pédagogiques**, bien que le *Mémoire* se soit explicitement interrogé sur les solutions à apporter à la surcharge actuelle des programmes d'études et sur les moyens de gérer la restructuration interdisciplinaire des domaines de connaissances. Le Luxembourg, par exemple, formule une proposition spécifique pour relier les domaines de connaissances et de compétences à différents niveaux de formation initiale. En revanche, plusieurs pays estiment qu'il est préférable que le thème des compétences de base soit géré dans le cadre du suivi du *Rapport sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation*, dans lequel le Conseil «Éducation» élève au rang de priorité l'identification d'un ensemble de compétences de base et la recherche des meilleurs moyens d'assurer leur disponibilité et leur acquisition.

2.2.2. Intégration sociale

Pratiquement tous les pays (voir, par exemple, la Belgique, la France et les Pays-Bas) s'accordent à penser que l'accès des citoyens à **un niveau minimal de compétences de base** et son acquisition (même si ce niveau ou ce droit demeurent à définir clairement) sont de **puissants moyens de promouvoir**, sinon d'assurer, **l'intégration sociale et économique**. Cependant, dans ses réponses au MC2 (Un investissement accru dans les ressources humaines), le Royaume-Uni ajoute que le meilleur moyen de lutter contre l'exclusion sociale n'est pas toujours l'éducation et la formation tout au long de la vie – mais plutôt l'emploi rémunéré. Tous les rapports insistent sur le fait que l'éducation et la formation, sous toutes leurs formes et à tous les stades de la vie, doivent être **personnalisées pour répondre aux besoins de toutes les catégories d'apprenants**, et plus particulièrement à ceux des groupes défavorisés sur le plan social ou éducatif. Pour ce faire, il convient d'identifier très précisément les groupes cibles et leurs besoins spécifiques, dès lors que les individus et les groupes défavorisés ne sont nullement homogènes et que leurs besoins sont extrêmement divers. Les obstacles à l'apprentissage – que ce soit en termes de motivation, de possibilités, d'accès ou de moyens financiers – exigent une analyse plus claire et des actions compensatrices pratiques. L'éducation et la formation à tous les niveaux doivent être structurées de manière à faciliter et à réellement **développer des possibilités permanentes** d'accès et de participation, non seulement pour que les individus puissent reprendre et relancer leur parcours d'apprentissage et de qualification à n'importe quel stade de leur vie, mais aussi pour que cela devienne une chose parfaitement normale.

Considérés dans leur ensemble, les rapports fournissent une longue liste (certainement pas exhaustive) de groupes cibles qui requièrent une attention spéciale. Par exemple, les immigrants, les migrants et les minorités ethniques ne sont que rarement mentionnés dans les rapports nationaux. Il en est de même pour les habitants des régions rurales ou isolées. Ces deux catégories ont une importance pour de nombreuses régions d'Europe. Cependant, **rare sont les rapports qui examinent directement les implications pour le système principal d'enseignement et de formation** de la nécessité de répondre à des besoins et à des demandes de plus en plus diversifiés. L'une des questions évidentes – soulevée, par exemple, par la France – concerne le risque de stigmatiser les groupes pour lesquels des mesures spéciales d'éducation et de formation sont mises en place. Comment peut-on éviter ce risque? Si l'offre principale ne peut actuellement répondre efficacement à un éventail aussi large d'individus et de groupes, pour quelle proportion de la population cette offre est-elle réellement efficace et comment cette proportion peut-elle être augmentée, non seulement dans l'intérêt de la qualité et de l'efficacité, mais aussi dans l'intérêt de l'égalité et de la justice sociale? Par ailleurs, ces questions sont abordées dans une certaine mesure dans les réponses des États membres et des pays de l'EEE au MC3, qui préconise d'innover et de modifier les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, plutôt que les systèmes en tant que tels.

2.3. MC2 – Un investissement accru dans les ressources humaines

Objectif du *Mémorandum*: parvenir à un accroissement visible de l'investissement dans les ressources humaines afin de placer la priorité sur l'atout majeur de l'Europe – sa population.

La formulation des politiques et des mesures de mise en œuvre qui suivent est motivée par des considérations d'allocation de ressources: quelles catégories de ressources sont pertinentes, quels niveaux de ressources sont ou doivent être disponibles pour chaque catégorie, comment ces ressources doivent-elles être distribuées et utilisées et quels sont le rendement et l'impact des investissements? Les rapports des États membres et des pays de l'EEE consacrent une attention variable à ce message clé, mais **la question des ressources est également abordée très fréquemment** dans les réponses aux **autres messages clés**. L'Allemagne, la France, l'Irlande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni sont peut-être les pays qui accordent l'attention la plus minutieuse à la nécessité d'accroître l'investissement dans les ressources humaines et aux divers moyens d'y parvenir. L'Autriche et la Finlande fournissent des informations détaillées sur les niveaux et les modèles actuels d'investissement et de participation dans les divers secteurs et niveaux d'enseignement et de formation. La Suède souligne l'importance de ce sujet, tout en reconnaissant que **nombre de questions liées à la définition et au calcul des coûts et des bénéfices de l'apprentissage demeurent sans réponse**, y compris la répartition des coûts et des bénéfices parmi et entre les différents groupes d'intérêt et acteurs concernés. Cela explique sans aucun doute la **rareté des idées réellement nouvelles et des mesures novatrices** dans l'ensemble des rapports. Cependant, il est intéressant de noter que les divers pays s'accordent à penser que l'investissement dans les ressources humaines doit aussi être considéré en termes de capacité d'insertion professionnelle, de citoyenneté active, d'intégration sociale et de développement personnel. L'Irlande déclare explicitement que tout investissement doit être considéré en termes humains, culturels et sociaux, plutôt qu'en termes purement économiques.

On observe nettement **un large consensus** au sein des États membres et des pays de l'EEE **quant aux orientations à donner à l'action** dans ce domaine. Premièrement, tous s'accordent à penser que, pour réussir la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, il est nécessaire d'**accroître les dépenses** d'éducation et de formation, bien que peu de rapports spécifient le niveau d'accroissement de ces dépenses et les sources de financement supplémentaire. Seuls l'Irlande, l'Italie, les Pays-Bas, la Finlande et le Royaume-Uni, ainsi que les partenaires sociaux de la Communauté flamande de Belgique, se sont concrètement engagés à accroître la part du PIB consacrée à l'éducation. Cependant, tous les pays soulignent qu'**une utilisation plus efficace des ressources existantes** (y compris des ressources communautaires destinées à l'éducation et à la formation tout au long de la vie) est un moyen évident d'augmenter les retours sur investissement, ce qui implique également **davantage de mesures de suivi, d'évaluation et d'assurance qualité**. Une fois de plus, le point de vue dominant est que l'action au niveau européen dans ce domaine doit être limitée à la mise en commun structurée des informations et des bonnes pratiques. En outre, un certain nombre de pays (Belgique, France, Irlande, Italie, Luxembourg, Autriche, Suède et Royaume-

Uni) se déclarent explicitement en faveur du développement des activités de recherche (éventuellement en coopération avec l'OCDE), afin **d'éclaircir les questions restées sans réponse** (telles que mentionnées plus haut). Les États membres sont certes d'accord pour accroître les fonds destinés aux mesures d'éducation et de formation tout au long de la vie mises en œuvre au titre des programmes communautaires existants, en particulier aux mesures financées par le FSE, mais sans aucune autre contrainte; en d'autres termes, ils souhaitent rester libres d'affecter ces fonds de la manière qu'ils jugent la plus appropriée.

Deuxièmement, tous les pays s'accordent à penser que **l'investissement ne concerne pas seulement l'aspect financier**, mais également le temps et les mesures actives de facilitation et de soutien – et, à terme, la motivation des individus pour qu'ils s'investissent dans l'apprentissage. Cela signifie qu'**il importe de démontrer plus explicitement** à tous les acteurs concernés **les bénéfices de l'apprentissage**, et que **divers types de mesures d'incitation font l'objet d'un large appui** (y compris la question depuis longtemps en suspens des abattements fiscaux pour les entreprises qui investissent dans les ressources humaines, mentionnée par exemple par le Luxembourg et les Pays-Bas). Troisièmement, tous les pays s'accordent à penser que **l'investissement est une responsabilité qui doit être partagée** entre l'État, les employeurs et les individus eux-mêmes. Cependant, rares sont ceux qui précisent clairement qui est responsable de telle ou telle proportion de tel ou tel type d'investissement et à quelle fin. Enfin, tous les pays estiment que **l'investissement devrait être ciblé sur ceux qui en ont le plus besoin**, à la fois directement, sous forme de soutien financier à l'apprentissage, et indirectement, sous forme d'offre de possibilités d'apprentissage et de services d'appui personnalisés.

2.3.1. Responsabilités des individus et de la société

On observe une nette **divergence de points de vue** concernant deux questions connexes: **le rôle du gouvernement** et du secteur public et **l'étendue de la responsabilité des individus**. Certains pays (en particulier la France, mais aussi la Belgique et le Danemark) soulignent que l'apprentissage tout au long de la vie est avant tout une responsabilité de la société. Des niveaux élevés de fonds publics sont indispensables et l'accès et la qualité doivent faire l'objet d'une garantie collective et d'une réglementation publique. Le Danemark souligne clairement qu'une approche trop individualisée de la mise en œuvre de l'éducation et formation tout au long de la vie risque d'inciter à réduire les dépenses publiques d'éducation et de formation et qu'il convient de résister fermement à cette tentation, d'une part pour des raisons de principe et, d'autre part, comme l'ajoute la Belgique, parce que cela contribuerait à creuser les inégalités sociales et éducatives existantes. D'autres pays (en particulier le Royaume-Uni, mais également les Pays-Bas) penchent plutôt en faveur d'accords volontaires et négociés sur les niveaux d'investissement et la répartition des responsabilités entre sources publiques et privées et se déclarent plus résolument en faveur des responsabilités individuelles. Cependant, certains autres pays (par exemple l'Allemagne et l'Irlande) soulignent avant tout la nécessité de parvenir à un équilibre réaliste et viable entre investissements publics et privés et entre responsabilités sociales et individuelles. En outre, ils sont résolument d'avis que toutes les

ressources supplémentaires doivent être avant tout destinées aux groupes d'individus défavorisés sur le plan social, sur le marché du travail et dans le système éducatif.

Néanmoins, on observe un consensus sur le fait que l'État a un rôle clé dans l'offre d'éducation à la petite enfance et d'éducation préscolaire, d'enseignement et (la plupart du temps) de formation initiaux, d'éducation de la deuxième chance et d'éducation permanente.

2.3.2. Responsabilités des partenaires sociaux et des entreprises

Les **partenaires sociaux** sont considérés comme ayant **un rôle central** à jouer dans la mise en œuvre réussie de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Les **employeurs et les entreprises devraient être plus fermement invités** qu'ils ne l'ont été jusqu'ici **à assumer des responsabilités** (la France et la Suède, par exemple, auraient souhaité que le *Mémoire* ait davantage insisté sur ce point spécifique). Cependant, les partenaires sociaux de divers pays ont déjà de multiples rôles et, à des degrés variables, font déjà preuve d'engagement et d'activité, de sorte qu'il n'est pas possible de dégager de conclusions générales sur leur obligation de faire plus, ni sur la manière dont ils devraient s'investir davantage. Il est certain que nombre d'entreprises offrent des environnements de qualité pour l'apprentissage au poste de travail et la formation continue. Néanmoins, d'autres ne le font pas, et **certains employeurs se refusent à améliorer leur performance** dans ce domaine (comme on peut le noter, par exemple, dans les rapports britannique, grec, norvégien et espagnol).

À cet égard, la Grèce propose de développer des **indicateurs pour mesurer l'investissement des entreprises** dans l'apprentissage, tandis que les Pays-Bas suggèrent d'inciter les entreprises à développer leurs **activités de «citoyenneté d'entreprise»** en contribuant à créer des environnements d'apprentissage bien équipés ouverts à tous. Pour ce faire, les entreprises pourraient, par exemple, mettre leurs ressources à la disposition d'un public plus large, financer des projets de tutorat, ou faire don d'équipements à des centres locaux d'apprentissage (ce qui relève également des réponses au MC6 – Rapprocher l'éducation et la formation des foyers).

De nombreux pays (par exemple, le Luxembourg, la Norvège, le Portugal et la Suède) proposent que **les plans stratégiques des entreprises incluent systématiquement un plan de formation et de développement de compétences**, accompagné de projets de développement personnel mis à jour annuellement pour chaque employé. Le Danemark et l'Italie sont en faveur **d'études nationales de compétences, soutenues par des activités de recherche**, afin de définir des référentiels de compétences approuvés, éventuellement dans le cadre d'observatoires nationaux qui seraient chargés de prévoir les besoins et l'offre de compétences et d'en suivre l'évolution (ce point est également mentionné dans les réponses au MC1 – Nouvelles compétences de base pour tous). L'Espagne et le Royaume-Uni, par exemple, mentionnent également le **rôle important joué par les syndicats pour établir des accords cadres** sur les possibilités de formation et pour motiver tant les employeurs que les travailleurs à développer l'apprentissage sur le lieu de travail.

L'investissement relativement faible dans les ressources humaines de la part des petites et moyennes entreprises (PME) est un défi majeur. Néanmoins, les PME consentent des efforts dans des formes d'apprentissage sur le lieu de travail qui ne sont pas toujours visiblement identifiées ou identifiables. Selon certains rapports, les responsabilités dans ce domaine incombent à l'État, qui doit investir dans des prestations d'apprentissage adaptées aux PME. En outre, ces dernières ont besoin d'une expertise externe pour les aider à remplir l'obligation faite aux entreprises d'établir et de mettre en œuvre des plans de formation et des plans de développement personnel pour leurs employés.

2.3.3. Obstacles et incitations

Les rapports mettent clairement en évidence que le fait d'être disposé à participer à l'apprentissage ne conduit pas nécessairement à la participation effective. **Certains obstacles à l'apprentissage**, non seulement de nature financière, **doivent être éliminés** (voir les réponses au MC6 – Rapprocher l'éducation et la formation des foyers). Les **incitations** existantes, en termes de rétribution sous forme de promotion ou d'augmentation de salaire, **demeurent sous-exploitées**; il en est de même des dispositifs de congé formation payé, en dépit de certains exemples évidents de bonnes pratiques (par exemple, en Autriche, au Danemark, en Espagne, en France, en Islande, en Norvège, et en Suède). Certains rapports (par exemple, ceux de l'Irlande, des Pays-Bas et du Royaume-Uni) mentionnent également divers types d'incitations destinées aux entreprises et la Grèce préconise davantage de mesures dans ce domaine.

Certains pays (Pays-Bas, Suède et Royaume-Uni) ont introduit ou envisagent d'introduire des **incitations de financement orientées vers la demande individuelle**, telles que les comptes individuels de formation. Nombre d'autres pays manifestent un intérêt pour le développement de mesures similaires. La France, par exemple, en voit le potentiel, mais seulement dans le cadre de conventions collectives et de garanties publiques liées au financement, à la qualité et à la transférabilité. L'Islande adopte une position similaire et propose de garantir des épargnes individuelles en les articulant avec le régime de pensions. Le Danemark et l'Allemagne sont intéressés par des comptes individuels visant à réserver du temps, plutôt que de l'argent, pour l'apprentissage. Certains pays (par exemple, l'Irlande) souhaiteraient être assurés **que ce type de mesures ne creuseront pas les inégalités existantes** en attirant de manière disproportionnée ceux qui participent déjà régulièrement à l'apprentissage. Cependant, le souci fondamental est de **développer des mesures qui protègent les individus contre la mauvaise qualité des prestations d'enseignement et de formation**, laquelle se traduit par un gaspillage des investissements et risque de décourager les individus de participer à l'apprentissage.

2.3.4. Priorités et répartition des ressources

Certains pays soulignent la nécessité de consacrer proportionnellement davantage de ressources à l'éducation de la petite enfance. D'autres soulignent la nécessité de consacrer,

dans l'absolu et de manière relative, davantage de ressources à l'éducation des adultes sous toutes ses formes. Tous souhaitent des priorités *à la fois* en matière d'allocation de ressources pour les individus défavorisés sur le plan social et éducatif *et* en matière d'actions visant à élever les niveaux généraux d'éducation et de qualification de l'ensemble de la population. **Toutes ces priorités sont hautement souhaitables, mais il est peu probable qu'elles soient également réalisables dans la pratique.** Comme le note le rapport irlandais, les ressources ont inévitablement une limite.

L'émergence même de nouveaux domaines de besoins et de demandes fait peser des pressions supplémentaires sur les budgets actuels. Les centres locaux d'apprentissage et la mise en œuvre de l'initiative eLearning, qui reçoivent un soutien général et enthousiaste, ont tous deux des implications significatives en termes de ressources. Pour promouvoir la qualité et l'efficacité de l'apprentissage non formel et informel, il est nécessaire de disposer de davantage de personnel doté de solides compétences pédagogiques, ainsi que de davantage de structures d'appui (notamment services d'orientation et de conseil, services à la petite enfance, centres d'accréditation et de validation, etc.). La plupart des rapports mentionnent également parmi les priorités la nécessité d'assurer un accès ouvert et facile aux infrastructures d'apprentissage (équipements de TIC, centres d'études, tutorat, etc.) mais, là également, des ressources sont indispensables.

Les rapports fournissent certaines indications sur les **priorités actuelles en matière de financement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.** Pour nombre de pays (par exemple, l'Allemagne, la Belgique, le Danemark, la France, l'Irlande, la Norvège, les Pays-Bas et le Royaume-Uni), les priorités sont d'**accroître la motivation** et d'**élargir l'accès à l'apprentissage** pour les individus qui ont un faible niveau d'éducation, ou qui sont défavorisés sur le marché du travail. L'évaluation et les audits sur l'égalité des chances entre les hommes et les femmes sont également mentionnés parmi les priorités dans ce domaine. Pour d'autres, les priorités sont d'**accroître la participation et d'améliorer la performance à tous les niveaux**, de l'éducation préscolaire (par exemple, pour la Finlande) à l'éducation des adultes sous toutes ses formes (par exemple, pour l'Autriche, la Grèce, l'Islande et le Portugal). La Suède souligne la nécessité de fournir une infrastructure locale de soutien à l'éducation et à la formation tout au long de la vie, tandis que l'Espagne, l'Italie et le Luxembourg souhaitent **promouvoir une culture de formation professionnelle continue**, notamment en sensibilisant les employeurs et les travailleurs.

2.4. MC3 – L'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage

Objectif du *Mémorandum*: *élaborer des méthodes efficaces d'enseignement et d'apprentissage pour l'offre ininterrompue d'éducation et de formation tout au long de la vie et dans tous les domaines de la vie.*

Le *Mémorandum* affirmait que la mise en œuvre réussie de l'éducation et de la formation tout au long de la vie exige, de la part des individus, des professionnels, des établissements et de la

société, d'importants changements dans la conception de l'enseignement et de l'apprentissage en tant que processus intentionnels et en tant qu'ensemble de rôles et de relations axés sur des objectifs. Pour cela, il importe d'attribuer une **valeur égale à différentes formes de contextes et de parcours d'apprentissage**, et notamment d'**accroître le prestige de l'apprentissage non formel et informel** par rapport à l'apprentissage formel. À cette fin, il importe de **réexaminer la qualité et l'efficacité des pédagogies et des méthodes didactiques**, y compris **le rôle des enseignants et des formateurs et leurs profils de compétences**, quels que soient le contexte d'apprentissage et le public.

L'impulsion donnée à l'innovation se manifeste de nombreuses manières. Premièrement, on observe un **processus mutuel d'apprentissage croissant entre divers secteurs**, par exemple entre les établissements éducatifs et les associations pour la jeunesse, ou entre les environnements d'apprentissage par le travail et d'apprentissage dans la communauté locale. Deuxièmement, la nécessité d'améliorer la qualité entraîne une meilleure **réponse à la diversité des besoins et des demandes des apprenants**, ces besoins et ces demandes n'étant pas les mêmes, par exemple, pour les travailleurs âgés faiblement qualifiés et pour les jeunes parents isolés, ou pour les enfants de réfugiés vivant en milieu urbain et pour les personnes âgées vivant dans les zones rurales. Troisièmement, les **nouveaux profils de compétences** (voir supra l'examen des réponses au MC1 – Nouvelles compétences de base pour tous) sont également une source d'innovation, dès lors que les individus acquièrent des compétences non seulement grâce aux méthodes d'apprentissage utilisées, mais aussi grâce au contenu de l'apprentissage. Enfin, le **potentiel des TIC et de l'apprentissage électronique** compte actuellement parmi les moteurs de l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage – et il est mentionné dans la plupart des principales réponses des États membres et des pays de l'EEE au MC3.

Les États membres et les pays de l'EEE ont réservé un accueil très favorable à ce message. Les rapports dans leur ensemble révèlent un réel intérêt pour les aspects suivants:

- améliorer le statut, la qualité et la reconnaissance de **l'apprentissage au poste de travail et dans la communauté locale**;
- procéder au réexamen nécessaire du contenu et du style de la **formation initiale et continue** pour les praticiens de l'enseignement et de la formation;
- articuler l'innovation dans les méthodes et l'innovation dans la valorisation de la formation, en particulier des résultats de **l'apprentissage non formel et informel** (ce qui révèle les liens étroits entre le MC3 et le MC4) et, bien sûr,
- développer **des matériels et des méthodes** de haute qualité **basées sur les TIC**, qui soient accessibles à toutes les catégories d'apprenants.

En outre, on observe un consensus sur la nécessité d'accompagner l'introduction de nouveaux modes d'apprentissage par une modification des contenus d'apprentissage. Bien que les rapports n'approfondissent guère cet aspect, nombreux sont ceux qui préconisent d'articuler l'apprentissage autour de **domaines de connaissances et de compétences transdisciplinaires, basés sur la pratique**, qui, dans l'idéal, permettraient à des **apprenants actifs**

et indépendants d'évoluer dans des contextes diversifiés et avec l'appui **d'enseignants/de formateurs qui seraient des personnes-ressources, des guides et des tuteurs**. Ces arguments sont repris sous forme de mot d'ordre dans le rapport danois, qui préconise de passer «de l'enseignement des enseignants à l'apprentissage des apprenants».

Le **large consensus sur les questions clés** dont témoignent les réponses au MC3 révèle le **potentiel considérable de débat politique et d'action d'innovation pour l'avenir, tant au niveau national qu'au niveau européen**. Dans l'ensemble, les pays sont très favorables à un échange accru d'informations et de bonnes pratiques dans ce domaine et proposent plusieurs sujets de recherche appliquée au niveau européen, portant notamment sur les méthodes d'enseignement et d'acquisition des nouvelles compétences de base, le développement de cultures d'apprentissage basé sur les compétences, la compréhension des comportements d'apprentissage individuels, les moyens d'accroître la motivation à apprendre, l'évaluation des formes novatrices de formation et l'évaluation de la qualité de la formation et du perfectionnement professionnel du personnel dans les entreprises. Plusieurs pays approuvent explicitement l'idée de mettre en place des groupes d'experts au niveau européen pour examiner plus avant les questions soulevées dans le cadre du processus de consultation sur le *Mémorandum*, et notamment pour analyser le potentiel des TIC pour les méthodes et les processus d'enseignement et d'apprentissage et leur impact sur ces méthodes et ces processus. De même, plusieurs pays soutiennent explicitement l'idée d'accroître la priorité accordée au financement de projets transnationaux axés sur l'action au niveau local et sur les activités sociales et éducatives dans le secteur non formel.

2.4.1. Méthodes d'apprentissage

Nombre de rapports mentionnent la nécessité de compenser les modes d'enseignement et d'apprentissage plus théoriques – qui ont été longtemps dominants dans l'enseignement et la formation formels – par l'acquisition de compétences permettant d'agir en connaissance de cause, que ce soit dans la vie professionnelle, dans la société ou dans la vie personnelle (selon le rapport irlandais, cela correspond également à une **approche holistique centrée sur l'apprenant**). Le rapport néerlandais souligne que, à l'heure actuelle, les individus ont besoin de connaissances axées sur la pratique et le rapport grec ajoute qu'ils ont besoin de **compétences qui leur permettent de sélectionner, de gérer et de restructurer l'information, la connaissance et le sens**, plutôt que simplement de les assembler, de les mémoriser et de les reproduire. En fait, comme le résume le rapport danois, les citoyens de l'Europe d'aujourd'hui doivent être capables d'adopter une attitude critique vis-à-vis des environnements complexes dans lesquels ils vivent. Le rapport suédois souligne que cet apprentissage doit être permanent et débiter dès l'éducation de la petite enfance, y compris au sein des structures de garderie.

Dès lors, la pédagogie et la didactique doivent adopter – comme on peut le lire dans le rapport néerlandais – une vision constructiviste du processus apprenant, quel qu'en soit le contexte. À cet égard, **l'apprentissage est une activité de groupe, interactive**, dans laquelle les

apprenants prennent en charge leur propre acquisition de savoirs, avec le soutien de personnes-ressources professionnelles, que l'on peut nommer, par exemple, enseignants, tuteurs, moniteurs, agents de facilitation, ou collègues. Ce type d'apprentissage n'a rien de nouveau, mais sa pertinence et sa valeur demeurent sous-estimées, dès lors qu'il se déroule généralement au travail et dans la société, plutôt que dans des salles de cours conventionnelles. Certains pays (par exemple, l'Autriche et la France) estiment que ce type d'apprentissage ne peut s'accomplir pleinement dans des contextes purement formels et dans le cadre de cours débouchant sur des diplômes traditionnels. Cet apprentissage **exige plutôt à la fois des environnements plus fluides et plus dynamiques et un cycle permanent d'apprentissage tout au long de la vie**, afin de construire et de maintenir les compétences en question (qui sont, pour la plupart, celles mentionnées dans les listes des nouvelles compétences de base par les États membres et les pays de l'EEE en réponse au MC1, voir supra). L'Espagne, par exemple, déclare que son objectif à terme est de préparer les individus à apprendre de manière autonome et permanente, dans le cadre de processus d'apprentissage destinés à favoriser non seulement l'acquisition de nouvelles compétences, mais également la capacité de modifier ses opinions et ses attitudes. À cet égard, le Danemark propose de faire de sa tradition éducative libérale, ouverte et flexible, un modèle de bonnes pratiques pour l'Europe.

Les méthodes centrées sur l'apprenant redéfinissent le rôle des enseignants et des formateurs, lesquels deviennent des **agents qui facilitent et animent** l'apprentissage, plutôt que des agents qui en prédéfinissent et en réglementent le parcours, les orientations et le rythme. Il conviendra d'accorder une **attention particulière à ceux qui exercent des activités éducatives dans des contextes non formels et informels**. Les nouvelles politiques et actions des États membres et des pays de l'EEE visent clairement à introduire des qualifications reconnues, à offrir des possibilités de formation et à améliorer les perspectives de carrière pour les enseignants et les formateurs travaillant hors du secteur formel (notamment en Belgique, en Irlande, en Suède et au Portugal), à élargir le recrutement et la gamme de qualifications des enseignants dans les établissements d'enseignement obligatoire et postobligatoire (par exemple, aux Pays-Bas), à examiner les moyens d'améliorer les niveaux de vie et de salaires de l'ensemble des professionnels de l'éducation et de la formation (en Belgique) et à repenser la formation des enseignants dans l'optique d'une offre globale d'enseignement et de formation basée sur le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie (en Norvège). Le Royaume-Uni, pour sa part, envisage de définir des normes et des objectifs pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage sous toutes ses formes, y compris la qualité de la formation des enseignants, dans les secteurs de l'enseignement et de la formation postobligatoires et supérieurs, de l'éducation des adultes et de l'apprentissage dans la communauté locale. En outre, le Royaume-Uni est favorable au développement, à l'échelle européenne, de normes de qualité et de méthodes d'accréditation reposant sur des accords dans lesquels seraient définies des normes minimales pour les enseignants et formateurs des secteurs non formels.

2.4.2. Le potentiel des TIC

De nombreux rapports (en particulier ceux de la France et du Royaume-Uni) mettent en évidence le potentiel offert par les **TIC** pour développer une gamme de matériels d'apprentissage permettant de répondre aux besoins des individus. Cependant, de nombreux rapports (par exemple, ceux du Danemark, de l'Allemagne et de la Suède) soulignent tout autant que **l'exploitation de ce potentiel** ne peut se faire sans un **solide cadre d'apprentissage humain et social**. À cet égard, la France affirme que le facteur humain dans la relation pédagogique est irremplaçable et le Royaume-Uni souligne que la promotion des TIC ne devrait pas aller jusqu'à exclure les autres outils d'apprentissage. Si les TIC peuvent certes favoriser le développement de parcours individuels, on ne peut espérer réduire les coûts globaux des prestations d'enseignement et d'apprentissage en faisant l'impasse sur la contribution des professionnels de l'éducation et de la formation. Le rapport islandais soulève un point intéressant à cet égard, soulignant que les méthodes et les matériels basés sur les TIC n'ont pas encore été adoptés de manière aussi générale qu'on aurait pu l'espérer, du fait que l'expérience et l'expertise liées à l'enseignement à distance traditionnel sont déjà bien ancrées dans les systèmes et les méthodes d'éducation et de formation en Islande. D'autres pays (par exemple, l'Irlande et le Royaume-Uni) font également remarquer que les **technologies de la communication plus traditionnelles** (telles que la radio et la télévision) **sont parfois globalement plus efficaces**, car pratiquement tout le monde y a déjà accès et ils constituent des aspects extrêmement familiers de la vie quotidienne de tout un chacun. En outre, cela indique que leur utilisation à des fins d'éducation et de formation est **moins susceptible de creuser les inégalités sociales** en termes d'accès à l'apprentissage.

Cependant, certains autres pays (par exemple, l'Espagne, les Pays-Bas et la Finlande) soulignent nettement le potentiel d'innovation que représentent les TIC pour l'enseignement et l'apprentissage et consacrent des ressources et des efforts considérables au développement de ce potentiel. L'initiative e-Luxembourg illustre pour sa part une politique et une action globales destinées à intégrer les TIC dans l'éducation et la formation. Cette initiative porte notamment sur la réforme des programmes d'études, la formation et la reconversion des enseignants, l'adaptation des parcours d'apprentissage aux nouveaux profils professionnels dans la société de l'information, la démythification des TIC et la motivation des apprenants potentiels à suivre des formations pour développer leur culture numérique avec l'aide des centres locaux polyvalents d'acquisition de connaissances. La **production de matériels d'apprentissage de qualité basés sur les TIC** préoccupe certains pays – et **les points de vue quant à la meilleure manière d'assurer la qualité divergent**. La Suède, par exemple, déclare clairement que le contrôle de la qualité est une responsabilité nationale (plutôt qu'européenne). La Finlande, en revanche, n'est favorable à aucune forme de réglementation, au motif que le contrôle de la qualité est une responsabilité professionnelle pour tout praticien de l'éducation et de la formation. Cependant, le Royaume-Uni est, à cet égard également, très favorable au développement de normes de contrôle qualité à l'échelle européenne pour les méthodes basées sur les TIC et pour le personnel chargé de les développer et de les utiliser, y compris à l'octroi d'un label de qualité pour les matériels de TIC aptes à fonctionner de concert avec les procédures européennes de reconnaissance mutuelle.

2.4.3. Organiser l'apprentissage

Pour établir de nouveaux liens entre les environnements d'apprentissage formel, non formel et informel, il convient de reconsidérer et d'améliorer l'organisation de l'apprentissage dans son ensemble. Pratiquement tous les pays soulignent la **nécessité de nouvelles alliances et de nouveaux partenariats** entre les universités, les établissements scolaires, les organismes de la communauté locale et les entreprises. L'Italie, par exemple, préconise de réévaluer le rôle des établissements d'enseignement et de formation formels dans leur ensemble et propose qu'à l'avenir, ils servent de **catalyseurs** et de **prestataires de ressources** pour une large gamme d'environnements d'apprentissage non formel. La description donnée par la Norvège de son «Programme pour la construction des compétences», récemment lancé pour promouvoir l'innovation dans l'éducation permanente et la formation continue, est un exemple des efforts consentis au niveau des mesures politiques nationales pour multiplier les partenariats et les réseaux multilatéraux.

On observe un large consensus (par exemple, aux Pays-Bas et au Portugal) sur la nécessité de faire évoluer les systèmes d'enseignement et de formation eux-mêmes vers **davantage de flexibilité, d'ouverture et de structures orientées vers la demande**, qui offrent des possibilités tant d'accès que de progression tout au long de la vie. Le Danemark et la Norvège, par exemple, s'efforcent actuellement d'améliorer la structure interne de leur formation initiale, tant générale que professionnelle, afin de permettre un flux plus libre dans l'ensemble de leurs systèmes. L'Allemagne et l'Autriche abordent la question du statut relatif **de la FEP initiale et continue et de l'éducation des adultes** par rapport à l'éducation initiale et supérieure. Cela se reflète non seulement dans la répartition des financements et des ressources entre les différents secteurs, mais aussi dans les dispositifs de transfert et de progression entre les cours et les qualifications de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel. D'autres moyens d'accroître la flexibilité, qui sont étroitement liés au MC4 (Valoriser la formation), portent sur **l'autocontrôle du processus apprenant et de ses résultats**, par exemple sous forme de projets personnels d'apprentissage et de «carnets de bord». Le Royaume-Uni, par exemple, expérimente à l'heure actuelle un «dossier de progression» (*Progress File*), dans lequel sont enregistrés les niveaux atteints, afin de permettre aux individus de planifier leur parcours d'apprentissage et de carrière et de mieux faire le point sur les connaissances et les compétences qu'ils ont acquises. En outre, la plupart des rapports nationaux voient dans l'introduction d'initiatives basées sur les TIC et l'apprentissage électronique [telles que le «Réseau national pour l'apprentissage» (*National Grid for Learning*) au Royaume-Uni, le «Campus virtuel» aux Pays-Bas et la «Plate-forme des TIC, des citoyens et de la société» en préparation en Belgique] un moyen d'améliorer la flexibilité de l'offre d'enseignement et de formation et d'accroître la participation.

2.5. MC4 – Valoriser la formation

Objectif du *Mémorandum*: *parvenir à une amélioration significative de la façon dont sont perçus et appréciés la fréquentation et les résultats des actions de formation, notamment dans le cadre de l'éducation non formelle et informelle.*

L'apprentissage constitue un processus individuel et social qui s'inscrit dans des environnements définissables, suit des chemins et des méthodes identifiables et mène à des résultats observables – tous ces éléments interconnectés pouvant toutefois présenter des formes et des finalités extrêmement diverses. Au sein de ce processus complexe, le MC4 s'intéresse aux résultats observables: la spécification et la validation, selon des modalités valides et fiables, de ce qui a été appris. Cette démarche s'effectue de différentes manières selon le but recherché et vise à permettre aux intéressés de s'engager dans une formation complémentaire, de poursuivre leur vie et leur carrière professionnelles et, élément qui n'est pas le moins important, de recueillir l'estime de soi et la reconnaissance tangible de leurs aptitudes et de leurs acquis.

Ce message clé suscite lui aussi un grand intérêt dans les rapports des États membres et des pays de l'EEE, les réponses dans leur ensemble montrent que **c'est en étroite corrélation qu'il convient de considérer les méthodes et les résultats de l'apprentissage**. Cela signifie que les aspects abordés dans les réponses au MC3 (L'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage) et au MC4 se recoupent fréquemment. En particulier, les réponses aux deux messages clés soutiennent la position exprimée dans le Mémorandum en faveur d'**une approche différenciée du processus apprenant** qui fait la distinction entre apprentissage formel, non formel et informel et s'efforce de les placer sur un pied de plus grande égalité. Cette perspective **a influencé l'orientation et le ton adoptés par les rapports nationaux**, et elle domine clairement les réponses sur la valorisation de la formation, comme on le verra plus loin.

En revanche, les rapports ne traitent guère de la question de savoir quels types de systèmes et de procédures d'évaluation et de reconnaissance sont fondamentalement les mieux adaptés à l'éducation et à la formation tout au long de la vie, envisagée comme un cadre général pour l'éducation et la formation dans leur ensemble dans la société de la connaissance. Cela signifie que très **peu nombreuses sont les contributions qui procèdent à un examen de l'adéquation et de l'efficacité des politiques et des systèmes existants de valorisation de la formation**. Et, ce qui est assez intéressant, elles ne traitent guère du développement des procédures d'évaluation et de contrôle basées sur les TIC ou automatisées, alors qu'un certain nombre de projets pilotes et d'initiatives dans ce domaine ont fait l'objet ces dernières années d'un financement de la part des programmes d'action communautaires sur l'éducation et de la formation.

2.5.1. Approches et pratiques à l'échelle européenne

Alors qu'ils n'abordent guère les processus existant à l'échelle européenne pour mettre en place la reconnaissance mutuelle et la transparence des qualifications, la plupart des rapports se prononcent en faveur d'une action européenne pour consolider les acquis et progresser dans ce domaine. Ils suggèrent, par exemple, d'étendre les groupes de travail existants et d'en créer de nouveaux, de renforcer le financement de recherches et de projets pilotes appropriés, tandis que certains rapports recommandent d'élaborer des lignes directrices, des normes et des procédures européennes communes. Le plus souvent, ces suggestions font explicitement référence à l'évaluation et à la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel (par exemple, Danemark, Pays-Bas, Autriche, Finlande) et, le rapport du Royaume-Uni indique que priorité devrait être donnée tout d'abord au développement de méthodes permettant d'évaluer **l'apprentissage au poste de travail et plus généralement l'éducation des adultes et l'apprentissage dans la communauté locale**.

D'autres rapports nationaux (par exemple, ceux de l'Espagne et du Luxembourg) formulent des observations plus générales s'appliquant à l'ensemble des apprentissages, mais certains mentionnent aussi spécifiquement la nécessité de mettre au point des systèmes-cadres de reconnaissance qui soient à même d'intégrer la **complémentarité des résultats de l'apprentissage formel, non formel et informel**. L'Italie, par exemple, est favorable à des critères européens communs pour la certification des compétences et la reconnaissance des crédits de formation, réclame un renforcement de la coordination des systèmes nationaux de validation et considère que les approches européennes sont à ce jour trop fragmentées. Un certain nombre de rapports (par exemple, ceux de la France, de l'Islande, du Royaume-Uni et de la Suède) proposent une **approche plus progressive, articulée en deux étapes** commençant par des efforts concertés d'amélioration des politiques et procédures nationales pour valoriser l'apprentissage dans son ensemble. Dans un second temps, des approches et des lignes directrices communes pourraient être élaborées. Dans ce contexte, les Pays-Bas préconisent l'établissement dans les États membres d'un réseau de centres nationaux d'expertise pour l'évaluation et la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel, qui auraient pour finalité d'œuvrer en commun à l'élaboration de normes et de procédures à l'échelle européenne.

Quant aux actions d'envergure européenne dans tous les domaines, mais surtout en ce qui concerne les lignes directrices et les normes communes, les États membres sont bien plus **favorables à un progrès passant par un consensus volontaire** qu'à des solutions faisant appel à des réglementations ou à des prescriptions – comme on pourrait s'y attendre dans le domaine de la politique éducative et de la formation. Le rapport allemand est peut-être le plus explicite sur ce point, mais en se prononçant malgré tout en faveur d'une plus grande coordination des politiques et des actions dans le domaine de la transparence des qualifications. De nombreux rapports (par exemple, ceux de la France, du Luxembourg, des Pays-Bas, de la Finlande et du Royaume-Uni) saluent le travail du **Forum sur la transparence**. Ils proposent qu'il **poursuive et étende ses travaux dans le domaine des**

résultats de l'apprentissage non formel et informel, et laissent entendre que le Forum est un bon modèle dont pourraient s'inspirer de nouveaux groupes sur des thèmes connexes.

2.5.2. Reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel

La volonté **d'assurer une véritable valorisation de l'apprentissage que les individus entreprennent et mènent à bien**, que ce soit au poste de travail ou dans le contexte de leur environnement social et de leur communauté locale, se dégage très clairement des réponses au MC4. C'est ainsi que le Danemark, par exemple, souligne la difficulté de cette tâche sur le plan technique, sans parler de l'instauration de la crédibilité et de la légitimité. Les **critères et le processus** d'évaluation et de reconnaissance doivent être non seulement **fiables et neutres**, ils doivent être aussi considérés et acceptés comme tels – mais, comme l'avance la France, ce sont ici **des groupes d'intérêt variés** qui doivent être pris en compte. Avec la Suède et l'Espagne, la France souligne dans son rapport que **les partenaires sociaux doivent participer activement** à tous les aspects du développement et de la mise en œuvre de formes nouvelles de reconnaissance des résultats de l'apprentissage non formel et informel. L'Italie illustre également ce point de vue en recommandant l'intégration plus systématique dans ce processus des **méthodes** d'évaluation et de reconnaissance mises au point dans le contexte de la **formation en entreprise ou financée par l'entreprise**. En tout état de cause, c'est la qualité qui est la clé de voûte, comme le souligne le rapport néerlandais en exprimant la nécessité de mettre au point des normes pour les compétences non formelles et informelles.

Certains rapports (par exemple, ceux de l'Allemagne, de l'Espagne, de la France et de l'Autriche) formulent des suggestions spécifiques quant aux types d'**instruments de reconnaissance** qui ont été ou pourraient être mis au point. Il s'agit pour une bonne part de **produits du type «portefeuille»**, suivant des formules analogues à celles évoquées plus haut dans les réponses au MC3 (L'innovation dans l'enseignement et la formation). L'attention y était toutefois portée sur les manières de consigner et de soumettre à la réflexion le processus apprenant, plutôt que sur ses résultats (c'est-à-dire, qu'étaient abordées des questions d'évaluation formative plutôt que sommative). La réponse britannique au MC4 introduit par ailleurs explicitement une **approche davantage formative de la valorisation de l'apprentissage**. Elle souligne que les moyens de fournir aux apprenants des informations sur leur progression (au lieu de simplement certifier la formation menée) devraient jouer un rôle plus important dans les méthodes et les instruments d'évaluation et de reconnaissance.

Plusieurs rapports notent cependant qu'il est **de plus en plus courant de dissocier les processus des résultats de l'apprentissage**. La Finlande, par exemple, fait état d'une augmentation des possibilités d'acquérir des qualifications et des diplômes sans suivre les cours formels d'enseignement et de formation auxquels ils se rattachent normalement. C'est là un moyen d'**affranchir les systèmes existants d'accréditation**, de façon à permettre aux individus qui ont acquis autrement les connaissances et les aptitudes requises d'accéder directement à un certificat reconnu attestant leurs performances et leurs compétences. Dans le même ordre d'idées, le rapport allemand souligne **l'importance de la modularisation pour**

les formes novatrices d'évaluation et de reconnaissance. Les modèles de ce type autorisent l'intégration de divers types d'apprentissage et de divers moyens d'évaluer des résultats intermédiaires ou partiels, tout en visant en fin de compte à une qualification ou à un diplôme unifiés.

Il existe toujours différentes manières de regrouper les divers aspects des systèmes européens d'enseignement et de formation, et aucune d'elle n'est jamais entièrement satisfaisante. Une façon de classer les rapports nationaux est de **considérer dans quelle mesure le système formel d'enseignement et de formation constitue le point de référence essentiel** pour l'élaboration de nouvelles formules de valorisation des résultats de l'apprentissage non formel et informel. Cela se reflète dans les rapports de la Belgique, de l'Espagne, de la Grèce, de l'Italie, du Luxembourg, de la Norvège et du Portugal. Leurs réponses dénotent que ces pays sont très favorables à l'extension de la reconnaissance réelle de toute la gamme des modes d'apprentissage, et de la légitimité des résultats validés dans des contextes divers – en particulier grâce à la participation des partenaires sociaux. Par ailleurs, il s'agit surtout en procédant ainsi d'accéder à des cours et des unités de valeur dans le cadre des systèmes existants d'évaluation et de qualification. La Belgique et le Luxembourg font spécifiquement référence à **l'obtention de l'accès aux cours de formation professionnelle et d'enseignement supérieur**. L'Espagne s'intéresse notamment aux systèmes de capitalisation des unités de valeur pouvant inclure des composantes non formelles et informelles, tandis que l'Italie met l'accent sur les procédures d'évaluation de la formation qui valident les trajectoires de formation en tant que telles. La Norvège indique que l'accès à l'enseignement supérieur est déjà en principe ouvert aux personnes ne possédant pas de qualifications formelles d'accès. Il est intéressant de noter que le syndicat norvégien des enseignants est d'avis que l'apprentissage non formel et informel devrait être considéré comme complémentaire à l'apprentissage formel, sans pour autant le remplacer.

D'autres rapports nationaux suggèrent que **la crédibilité sur le marché du travail est une considération tout aussi importante**. Tel est notamment le cas de la France, de l'Irlande, des Pays-Bas, de la Finlande et du Royaume-Uni. Les rapports de ces pays s'intéressent particulièrement à **tempérer la domination des systèmes existants de reconnaissance** issus des secteurs de l'éducation et de la formation formelles. Ils notent un engagement croissant en faveur d'un passage à des qualifications basées sur les compétences et ils font tous état des **avantages potentiels qu'il y aurait à dissocier** participation et certification. La France est particulièrement soucieuse d'assurer **la légitimité sociale et la valeur d'échange sur le marché du travail** des qualifications et des diplômes, quels qu'ils soient. Ces derniers doivent donc être largement connus et accessibles, le rapport néerlandais ajoutant toutefois qu'une diversification excessive des types de certificats largement disponibles en Europe mènerait inéluctablement à un processus contre-productif d'inflation des titres. D'une manière générale, l'Irlande soutient que le passage à des formes largement acceptées de reconnaissance des résultats de l'apprentissage non formel et informel constitue l'étape décisive dans la transition vers l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Un troisième groupe, qui comprend le Danemark, l'Islande et la Suède, mais également l'Allemagne et l'Autriche, présente un tableau plus complexe; les pays nordiques en particulier décrivent des **approches alternatives de la perception des objectifs essentiels de la valorisation de l'apprentissage**. L'Autriche, quant à elle, tout en accordant en principe un appui positif aux dispositifs de modularisation, aux systèmes de validation des acquis antérieurs et aux formules de portefeuilles d'éducation et de formation continues pour les adultes, fait preuve dans la pratique de circonspection, en cherchant à intégrer de nouvelles formes de reconnaissance dans les systèmes existants d'accréditation formelle. La Suède se prononce en faveur d'une structuration entièrement ouverte de l'éducation et de la formation aux niveaux tant national que (finalement) européen, de telle sorte que l'accès, la progression et le transfert puissent intervenir facilement dans toutes les directions possibles. Cependant, **tous les systèmes d'évaluation et de certification, de par leur nature même, privilégient la stabilité par rapport au changement** en «figeant» les pratiques en cours dans des critères et des procédures d'évaluation. Or, l'une des caractéristiques les plus précieuses de l'apprentissage non formel et informel est qu'il n'est pas assujéti à ce type intrinsèque d'entrave au changement. Cependant, le développement de formes de certification de cet apprentissage risque de générer un «**frein à l'innovation**» œuvrant à l'encontre du **dynamisme qu'une société de la connaissance veut promouvoir** dans l'enseignement et l'apprentissage. En outre, on craint qu'en associant des formes d'évaluation à l'apprentissage non formel et informel, on décourage les individus mêmes qui ont le plus besoin d'expériences positives d'apprentissage.

Enfin, le rapport danois fait expressément état d'une divergence d'intérêts entre deux perspectives, l'une orientée vers le marché du travail et la formation professionnelle et l'autre orientée vers la tradition éducative libérale. Le premier groupe d'intérêts veut rendre l'apprentissage non formel et informel visible et productif pour les entreprises et pour les individus en tant que demandeurs d'emploi et que salariés. Le second considère, quant à lui, que l'apprentissage, plutôt que d'avoir des objectifs instrumentaux, constitue une fin en soi. En outre, nombreux sont les résultats de l'apprentissage qui ne sont nullement mesurables, ce qui rend en principe inapplicables l'évaluation et la certification. La formulation, dans une perspective pratique et philosophique, de **limites au potentiel de développement de méthodes nouvelles de valorisation de l'apprentissage** ne requiert peut-être pas une réponse politique immédiate, eu égard à la manifeste capacité d'exploitation positive de ce potentiel. Toutefois, il vaut mieux avoir conscience qu'il importera de se pencher à l'avenir sur ce genre de dilemme.

2.6. MC5 – Une nouvelle conception de l’orientation

Objectif du *Mémorandum*: *veiller à ce que tout un chacun ait facilement accès à une information et des conseils de qualité sur l’offre de formation dans toute l’Europe, tout au long de sa vie.*

Les rapports des États membres et des pays de l’EEE ne fournissent pas dans l’ensemble de réponses détaillées à ce message clé. En même temps, il fait l’objet d’un **écho unanimement positif** et, ce qui est intéressant, il y a un **large soutien à un certain nombre d’actions européennes** qui vont au-delà d’un accroissement de l’échange d’informations et de bonnes pratiques. Les rapports s’accordent à proclamer que des services d’orientation et de conseil adéquats et efficaces constituent un élément capital pour que l’éducation et la formation tout au long de la vie devienne une réalité.

Tels qu’ils existent aujourd’hui, **les services devront être réorientés et améliorés** pour relever ce défi, et être dotés d’une dimension européenne explicite. Certains rapports (comme ceux de la Finlande, de l’Islande, de l’Espagne et du Royaume-Uni) se félicitent notamment de l’élaboration **de normes et de lignes directrices sur la qualité à l’échelon européen**. D’autres (comme le Danemark et l’Irlande) considèrent les initiatives de divers types engagées à l’échelle européenne comme utiles pour relancer les actions dans ce domaine et élaborer des stratégies cohérentes à l’échelle nationale. Les rapports émettent un avis positif sur les réseaux européens d’orientation existants (EURES, Euroguidance, Eurodesk, ERYICA), tout en préconisant de renforcer leur coopération mutuelle.

On peut classer en quatre rubriques les préoccupations et les priorités formulées dans les rapports des États membres et des pays de l’EEE. En premier lieu, les services devraient à l’avenir être **accessibles en permanence pendant toute la vie** et reposer sur un **modèle holistique** (englobant tous les domaines de la vie et toutes les facettes de l’individu). Il ne fait aucun doute que les **services d’orientation et de conseil à l’intention des adultes doivent être renforcés** et qu’ils ne sauraient simplement être calqués sur les services en place, qui s’adressent aux jeunes opérant leur transition initiale (voir, par exemple, les rapports de la France, de l’Irlande, de la Norvège, des Pays-Bas). Pour couvrir tous les âges et tous les contextes, les services doivent adopter une **approche sur mesure et personnalisée**. En deuxième lieu, les **dispositifs d’orientation basés sur des équipes travaillant en réseau**, opérant localement mais disposant de liens coordonnés dans l’ensemble du système, constituent la meilleure façon de progresser (à l’instar des formules de «guichet unique» préconisées par l’Irlande et le Royaume-Uni). Comme le souligne, par exemple, la Norvège, les réseaux et les partenariats doivent également faire appel à **des contacts renforcés avec les employeurs et les entreprises**. Troisièmement, les États membres et les pays de l’EEE reconnaissent la nécessité d’**introduire des normes de qualité** de manière plus systématique dans l’orientation et le conseil. C’est là un domaine dans lequel la coopération européenne pourrait, comme cela a été évoqué plus haut, rendre bien des services. Enfin, la **formation professionnelle du personnel d’orientation et de conseil** présente une extrême diversité quant à sa nature, son niveau et son degré de reconnaissance entre les pays d’Europe. Les

rapports s'accordent largement à considérer que cette situation doit faire **l'objet d'une attention soutenue**, dénotant un certain intérêt pour le développement d'une solide composante européenne à intégrer dans des formations et des qualifications remaniées (par exemple, la Belgique et le Danemark).

2.6.1. Des services proactifs et personnalisés

Le rapport français fournit le fil directeur sur lequel devra s'orienter le changement futur des prestations d'orientation et de conseil, à savoir, depuis une logique de sélection-allocation dans l'éducation, la formation et la profession **vers une logique consistant à permettre la construction permanente de choix et de décisions**. Cette nouvelle logique postule qu'il est possible dans la pratique de suivre des filières personnalisées d'apprentissage et de travail et que les individus disposent de la capacité et de la possibilité d'élaborer un projet de vie personnel et professionnel. De toute évidence, cela n'est pas le cas de tous, ce qui implique certainement que les services d'orientation et de conseil doivent aussi développer une approche plus proactive tant pour **toucher de nouveaux publics** que pour encourager les individus à prendre plus résolument leur vie en main, comme le note le rapport du Portugal. Le rapport néerlandais fait référence dans ce contexte à **une approche «activante»**, le rapport espagnol parle d'**autonomiser l'individu** en tant que travailleur et citoyen et le rapport italien souligne le **potentiel d'auto-orientation**. Le rapport suédois prend aussi en considération le **contexte** plus large **de l'internationalisation et de la mobilité**. Comme l'ampleur des parcours d'apprentissage et de travail pourrait s'en trouver multipliée, cet aspect met en évidence l'importance de concevoir par principe des services personnalisés et non pas simplement de répondre plus ou moins efficacement aux besoins spécifiques de groupes cibles.

Plusieurs rapports (par exemple, ceux de l'Espagne, de l'Italie et du Portugal) soulignent qu'**il est impératif que les services d'orientation et de conseil soient décentralisés**, qu'ils soient d'accès facile au niveau local et regroupés dans des **réseaux spécialisés pluridisciplinaires** gérés par des **partenariats multipartites**. Le Royaume-Uni s'attache particulièrement à souligner qu'il est **important d'impliquer les utilisateurs** pour assurer la qualité et la pertinence des prestations, donnant pour exemple la nouvelle initiative *Connexions* conçue spécialement pour les adolescents.

2.6.2. Positionnement des services d'orientation et de conseil

En tant que profession et service institutionnalisé, **l'orientation et le conseil occupent des positions extrêmement diverses dans les différents pays européens**. Certains pays ont une forte tradition d'orientation éducative et professionnelle, surtout au moment de la première transition entre la scolarité, la formation, l'enseignement post-secondaire et supérieur, l'emploi. Certains disposent également de services d'information et de conseil bien structurés et axés sur l'emploi et qui s'adressent aux adultes tout comme aux jeunes. Dans certains pays, tous ces services relèvent de l'administration publique. Dans d'autres, il existe parallèlement

aux dispositifs publics une profusion de services basés sur la communauté locale et des services commerciaux, qui sont généralement conçus pour desservir certains groupes cibles spécifiques, y compris le marché du recrutement des cadres. Certains se considèrent traditionnellement comme étant au service des utilisateurs, d'autres se préoccupent davantage de répondre aux besoins du marché du travail, d'autres encore servent directement les employeurs. Dans certains pays, l'orientation est une profession réglementée requérant pour y accéder des qualifications spécialisées; dans d'autres pays, cela est moins le cas, et dans certains, une bonne partie des prestations d'orientation et de conseil est dispensée par des associations ou des travailleurs bénévoles.

Cette diversité est bien connue, mais le débat suscite certaines tensions récurrentes à chaque fois qu'il est question d'envisager des changements à apporter aux systèmes et pratiques existants. L'une de ces dissensions est que **l'on ne perçoit pas partout de la même manière où et comment les conseillers d'orientation devraient être positionnés en ce qui concerne des questions spécifiques d'éducation et de formation, ainsi que des questions liées davantage à l'emploi et au marché du travail. Un équilibre adéquat doit être maintenu entre les intérêts des différents utilisateurs et bénéficiaires.** Il est intéressant de noter que cette question est expressément soulevée dans deux rapports, dont aucun ne postule qu'il y aurait une «bonne» réponse. Le rapport norvégien demande, sans répondre à la question, s'il est préférable d'intégrer l'orientation dans les contextes formels d'enseignement et de formation et de l'associer à l'enseignement et à la formation en tant que tels, ou s'il est préférable de dissocier ces fonctions et ces tâches. Le rapport danois souligne que les avis sont partagés sur cette question. Les professionnels de l'éducation tendent à estimer que l'orientation et le conseil ne devraient pas être des services institutionnellement autonomes, mais qu'il vaut mieux les rattacher aux contextes d'enseignement et de formation, du fait que cette formule optimise l'accès et garantit que les conseillers d'orientation sont très familiers des environnements apprenants. Les acteurs plus proches du monde de l'entreprise et du poste de travail sont plus susceptibles de vouloir séparer les services d'orientation et de conseil de contextes institutionnels spécifiques, cette formule favorisant une approche plus neutre de l'orientation et pouvant aussi encourager une saine concurrence entre différents types de services.

Une fois de plus, comme dans les réponses au MC2 (Un investissement accru dans les ressources humaines), on est en présence de **divergences de points de vue quant à l'étendue de la responsabilité de l'État et des pouvoirs publics** en ce qui concerne les dispositifs d'orientation. Là encore, la Belgique et la France soutiennent que les services d'orientation et de conseil dans leur ensemble relèvent de la responsabilité publique. Chacun, quel que soit son contexte personnel et professionnel, doit pouvoir disposer du libre accès à des prestations d'orientation et de conseil de bonne qualité, et il existe en France le droit établi au célèbre *bilan de compétence*, qui comporte un processus d'auto-analyse et de diagnostic structuré et guidé par un professionnel, visant à aider les individus à repérer les compétences qu'ils possèdent et leurs futurs besoins de formation dans le contexte de l'élaboration et de la concrétisation d'un projet de vie personnel et professionnel. Le Royaume-Uni, pour sa part, estime également que les services d'orientation et de conseil devraient être universellement

disponibles, mais il opère sur la base d'un modèle mixte public/privé, où les services sont assurés par des partenariats d'apprentissage pouvant faire appel à la participation du secteur privé.

2.6.3. Qualité et portée des services

On observe un **large consensus** (par exemple, Belgique, Allemagne, Espagne, Autriche, Suède et Royaume-Uni) **sur la nécessité d'une remise à jour et d'une amélioration de la formation initiale et continue** des praticiens de l'orientation. L'Islande et les Pays-Bas soulignent la nécessité d'introduire et d'améliorer une formation aux tâches d'orientation et de conseil dans les cours destinés aux enseignants des établissements scolaires, aux formateurs professionnels et aux autres travailleurs de l'éducation, **y compris dans le secteur non formel et dans les entreprises**. De nombreuses réponses (par exemple, Danemark, Irlande, Portugal et Royaume-Uni) soulignent aussi qu'il faut étendre les **services ciblés spécialement conçus pour les personnes défavorisées et difficiles à atteindre**. Certains pays, comme le Luxembourg, reconnaissent expressément qu'ils ont amorcé un processus de réexamen des dispositifs et des prestations d'orientation et de conseil à l'appui de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. D'autres, comme la Finlande, estiment que des services globaux sont déjà en place et qu'ils abordent maintenant de nouveaux défis spécifiques résultant de la disponibilité des nouvelles technologies.

Tant la Finlande que l'Islande indiquent qu'elles procèdent actuellement au développement de services **d'orientation et de conseil basés sur Internet** et dotés d'une dimension européenne, si bien qu'un **portail européen d'information constituerait un atout certain** (une idée qui suscite une approbation générale). Les rapports se félicitent généralement du potentiel d'amélioration de la portée et de la qualité des prestations d'orientation et de conseil qui est celui des équipements des TIC, bien que l'Espagne par exemple considère qu'ils se prêtent le mieux à transmettre les informations et à y accéder. **L'orientation** au plein sens du terme **ne saurait se passer de l'interaction directe** – des remarques similaires sur l'enseignement en général ont été formulées dans les réponses au MC3 (L'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage). Le Royaume-Uni note par ailleurs que les services «sans frontières» continuent de requérir des éléments locaux et doivent être faciles d'accès pour les personnes dont le niveau de compétences et de qualification est faible.

2.7. MC6 – Rapprocher l'éducation et la formation des foyers

Objectif du *Mémorandum*: *organiser l'éducation et la formation tout au long de la vie aussi près que possible des apprenants, dans leur communauté, et, si nécessaire, au sein de structures exploitant les TIC.*

Les **réponses apportées à ce message clé** par les États membres et les pays de l'EEE **sont**, à quelques exceptions près, **assez succinctes** et ne vont pas s'aventurer dans des domaines

d'idée et d'action sensiblement nouveaux. Une raison en est peut-être que plusieurs pays (par exemple, le Danemark, les Pays-Bas, la Finlande et la Suède) pratiquent depuis longtemps la décentralisation et l'autonomie locale et jouissent de traditions bien établies d'éducation au niveau de la communauté. Ils estiment donc fournir déjà toute une gamme d'offres éducatives qui, tant sur le plan géographique que parce qu'elles répondent aux exigences et aux demandes locales et individuelles, sont proches des apprenants. Toutefois, le rapport français suggère que ce message clé interpellait peut-être certains milieux davantage que d'autres. Le ministère français de L'Emploi indique que le MC6 n'a guère suscité d'enthousiasme chez ceux qui ont contribué à la partie du processus de consultation dont il assumait la responsabilité. Le ministère français de l'Éducation, en revanche, considère le MC6 comme un aspect prioritaire et estime, comme le rapport portugais, que toutes les écoles pourraient à l'avenir devenir des centres locaux polyvalents d'acquisition de connaissances (l'une des principales propositions des conclusions du sommet de Lisbonne). Dans l'ensemble, **les rapports nationaux concentrent leur attention sur ces centres locaux et sur d'autres éléments des mesures de décentralisation et de régionalisation.** L'apprentissage familial et intergénérationnel attire également l'attention, ce qui est peut-être l'accent le plus nouveau émergeant des réponses.

Les réponses sont peut-être relativement brèves, mais elles témoignent d'**un niveau élevé de consensus** sur les questions discutées. Elles sont unanimes à considérer que pour être efficaces, les mesures visant à inscrire de manière cohérente l'apprentissage dans la vie quotidienne de tout un chacun exigent de mettre **aux mains des autorités et acteurs locaux et régionaux** les **mandats** politiques, les **ressources** financières et l'**autonomie d'action** pratique. Il est impératif d'assurer une communication et une coopération améliorées entre tous ceux qui sont, ou peuvent être, impliqués et d'établir des liens efficaces avec le niveau national et européen de décision et d'action. Les autorités et acteurs au niveau national assument (pour le moins) la responsabilité d'élaborer des lignes directrices globales et d'assurer une répartition appropriée des ressources dans l'ensemble du pays, tandis que **l'action au niveau européen devrait promouvoir l'échange et la diffusion des bonnes pratiques entre les localités** (au sein de chaque pays et entre les pays).

2.7.1. Réseaux et partenariats

Les actions menées au niveau local doivent parvenir à motiver les individus par la **création d'une gamme d'environnements favorables à l'apprentissage.** Les rapports nationaux se prononcent tous en faveur des centres locaux polyvalents d'acquisition de connaissances, qui **devraient devenir les carrefours** de ces réseaux locaux d'offre de formation. Ces centres locaux d'acquisition de connaissances devraient être **conçus et gérés par des partenariats multilatéraux** englobant véritablement tous les acteurs. Le désir de s'associer à de telles initiatives est indubitablement puissant – la contribution du ministère français de la Jeunesse et des Sports, par exemple, souligne la volonté des **groupes et associations représentant la société civile** de soutenir activement le développement des centres locaux polyvalents d'acquisition de connaissances. Leurs membres **ont une expertise considérable en matière**

d'apprentissage non formel et informel, argument également invoqué dans le rapport allemand en ce qui concerne les organismes de jeunesse. La Finlande et les Pays-Bas notent également qu'ils ont la chance d'être richement dotés en ONG œuvrant dans le domaine social, éducatif et culturel aux niveaux local et régional. Le rapport néerlandais note que, d'une manière générale, le pays dispose de structures et traditions solidement enracinées de travail en équipe, qui s'inscrivent au niveau interprofessionnel et inter-entreprises. De nombreux autres rapports (par exemple, ceux de l'Allemagne, de l'Irlande, du Luxembourg et du Portugal) notent la valeur accordée dans leurs pays respectifs aux traditions de partenariat et d'action en réseau, de même que l'engagement suscité par leur développement dans le contexte de la mise en œuvre de l'apprentissage et de la formation tout au long de la vie.

Les **partenaires sociaux** sont souvent cités comme **un élément crucial** de ces réseaux et de ces partenariats, d'autant plus – comme le souligne la Norvège – que le lieu de travail constitue pour une bonne part de la population l'espace le plus important d'apprentissage quotidien. Là où les centres locaux polyvalents d'acquisition de connaissances parviennent à rassembler un éventail divers d'expérience et d'expertise, leur travail pourrait jouer un rôle significatif en permettant d'avancer vers de nouveaux moyens de valoriser l'apprentissage (ce qui renvoie aux réponses au MC4). L'Espagne suggère qu'ils pourraient aussi coordonner les analyses des besoins locaux de qualifications. La Norvège ajoute qu'il importe de veiller à **assurer le recrutement de personnels disposant des qualifications appropriées** pour travailler dans ces centres. En d'autres termes, ces derniers ne devraient pas être dans l'obligation de s'accommoder d'un ensemble disparate de ressources humaines auxquelles feraient défaut un statut et des conditions de travail convenables.

La promotion des **régions et villes apprenantes suscite elle aussi un large soutien** dans ce contexte (voir, par exemple, les rapports de l'Allemagne, de la Grèce et des Pays-Bas). L'Allemagne vient de lancer le programme d'action *Apprentissage tout au long de la vie pour tous*, où la promotion des régions et réseaux apprenants joue un rôle essentiel. Cependant, le Royaume-Uni n'adhère pas à l'idée (soulevée dans le Mémorandum) d'inviter les autorités locales et régionales à consacrer un pourcentage donné de leur budget annuel à l'apprentissage tout au long de la vie. Les autres rapports n'ayant pas abordé cette question, il est impossible de déterminer le niveau global d'assentiment ou de rejet que cette idée suscite.

Le **rapport de l'Islande** accorde une place considérable au MC6, présentant **l'exemple éloquent d'un modèle opérationnel permettant de rapprocher des foyers l'éducation et la formation**. Vivant dans un monde à petite échelle, l'Islande jouit d'une tradition de longue date de l'enseignement à distance et inscrit le tissu social de l'apprentissage au centre de ses politiques et de ses pratiques. Le système d'éducation et de formation dans son ensemble a l'habitude de fonctionner de manière souple, de collaborer au-delà des frontières sectorielles et spécialisées et de miser sur des réseaux et des partenariats en équipes. Il a déjà institué des centres régionaux d'apprentissage qui mettent toujours l'accent à la fois sur les besoins des personnes dont le niveau éducatif et de qualification est faible et sur la conception de solutions sur mesure pour les micro-communautés.

2.7.2. Faciliter l'accès

Il est manifeste que les États membres et les pays de l'EEE considèrent que **le potentiel des centres locaux polyvalents d'acquisition de connaissances est lié à l'intégration des TIC et de l'apprentissage électronique** dans leur organisation et dans leurs méthodes de travail. C'est ainsi que le Luxembourg met déjà en place des téléc centres locaux au titre des nouvelles initiatives d'éducation des adultes et dans le cadre de la mise en œuvre de l'initiative eLearning. Aux Pays-Bas, l'initiative gouvernementale *Les TIC et la ville* a lancé *SeniorWEB*, un portail communautaire à l'intention des personnes âgées. Le rapport du Danemark souligne, dans ce contexte, que **les technologies devraient être conçues et appliquées de manière à fonctionner de manière positive pour les individus**. Elles ne doivent pas renforcer la situation défavorisée et l'isolement que certains groupes sont susceptibles de connaître déjà – par exemple les personnes âgées, celles qui vivent dans des zones retirées et les handicapés. L'objectif doit être de permettre la pleine participation à tous les contextes apprenants et le plein accès à toutes les ressources d'apprentissage. Les réponses au MC3 (L'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage) dénotent également **le potentiel des «anciennes» technologies de la communication** – longtemps utilisées dans l'apprentissage à distance traditionnel – **pour maximiser l'accès**. Le Royaume-Uni fournit des informations sur une série d'initiatives associant l'enseignement dans la communauté et les TIC, qui représentent des formes nouvelles de fourniture des services. On peut citer les initiatives suivantes: *UKOnline*, un partenariat multilatéral public-privé pour favoriser l'accès universel à Internet, le «Réseau national pour l'apprentissage» (*National Grid for Learning*), qui s'attache à développer l'infrastructure des TIC dans les écoles et pour les enseignants, et le «Réseau populaire» (*People's Network*), qui fournit des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie s'appuyant sur des bibliothèques, des musées et des galeries d'art.

Optimiser l'accès à un apprentissage de proximité impliquera par ailleurs d'**assurer systématiquement la mise à disposition par les centres locaux d'apprentissage de services pratiques de soutien**. Le rapport français fait, par exemple, état des dispositifs de garderie d'enfants, de prestations de transport, d'orientation et de conseil. Ces aspects renvoient aux réponses au MC2 (Un investissement accru dans les ressources humaines), où les barrières et les incitations non financières représentent un élément important de la discussion sur la mise à disposition de ressources et la reconnaissance de toute la gamme d'investissements. Plusieurs rapports attirent l'attention sur **l'élimination des obstacles non financiers à l'apprentissage engendrés par l'inégalité des sexes**. L'Autriche, par exemple, note que le manque de temps pour apprendre ne concerne pas seulement les personnes qui ont un emploi, mais également celles qui doivent assumer à plein temps des responsabilités familiales et la prise en charge de soins. Il demeure bien plus difficile pour la plupart des femmes que pour la plupart des hommes de concilier famille et travail d'une part et développement personnel et professionnel de l'autre.

Enfin, un certain nombre de rapports (par exemple, ceux de la Communauté flamande de Belgique, de l'Espagne, de la Grèce, de l'Irlande, de la Norvège et du Royaume-Uni) mentionnent spécifiquement l'importance de **l'apprentissage familial et intergénérationnel**.

Le Royaume-Uni a déjà commencé à engager des mesures en faveur de l'apprentissage familial [par exemple, une «Initiative de littératie et numératie familiales» (*Family Literacy and Numeracy Initiative*)] et se dit désireux d'en faire plus. L'Espagne souligne qu'il s'agit là de **deux domaines négligés** et suggère de faire procéder à des travaux de recherche pour parvenir à mieux comprendre comment **faire un meilleur usage de leur potentiel** en matière d'apprentissage tout au long de la vie. L'Espagne et la Norvège soulèvent la question de la reconnaissance et du bénéfice à tirer de l'expérience et des compétences des **travailleurs et des citoyens plus âgés** assurant des fonctions **de parrainage et de tutorat non formel** dans un certain nombre de contextes, y compris en entreprise. On pourrait également mener une réflexion plus approfondie sur la création de bourses d'apprentissage intergénérationnel, où les personnes plus âgées et les jeunes enseignent et apprennent les uns des autres en fonction de leurs compétences spécifiques.

3. Épilogue

Les aspects conceptuels et pratiques de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ouvrent de larges perspectives de discussion et d'actions politiques, tant sur le plan économique que social, à tous les niveaux en Europe. Aucune étude ne saurait à elle seule en aborder tous les aspects de manière suffisamment ample et approfondie. Les rapports des États membres et des pays de l'EEE ont rassemblé une profusion d'informations et de points de vue en réponse à une seule et unique contribution à la discussion: le Mémoire de la Commission européenne. L'essentiel des diverses critiques qu'ils adressent au Mémoire lui-même est centré sur le fait qu'ils auraient souhaité une discussion plus approfondie de toute une gamme de thèmes spécifiques, qui tous ont sans le moindre doute leur importance, mais qui n'auraient pu y figurer de manière vraiment satisfaisante. Le Mémoire ne pouvait satisfaire la manifeste exigence d'un débat informé et exhaustif sur la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en Europe, mais les réponses issues du processus de consultation dégagent un riche filon d'échange d'informations et de bonnes pratiques au niveau européen. Les débats et les actions qui seront menées à tous les niveaux pourront ainsi se référer de manière plus ciblée et plus précise à des thèmes spécifiques et à des aspects prioritaires.

Le travail de synthèse a mis en évidence, parmi la vaste gamme des thèmes envisageables, quatre aspects susceptibles de contribuer à la poursuite du débat sur la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Ce choix ne prétend pas à l'exhaustivité et ne signifie pas que ces aspects doivent nécessairement être prioritaires dans ce débat. Il représente simplement les types de questions qui sont apparues lors du processus d'élaboration de la synthèse.

3.1. Valoriser l'apprentissage non formel et informel

La distinction opérée dans le Mémoire entre apprentissage formel, non formel et informel considérés comme des types d'apprentissage d'égale importance, a été relevée de manière très positive dans les rapports des États membres et des pays de l'EEE. Ils ont accordé une attention considérable à la nécessité de développer de nouvelles formes de reconnaissance et d'évaluation pour tenir compte des résultats de différents types d'apprentissages dans différents types de contextes. Toutefois, en premier lieu, un réel problème se pose quant à la façon de parvenir à l'équilibre le plus productif entre complémentarité et intégration des secteurs formel et non formel/informel et de leurs modes de fonctionnement. Le fait d'insister exagérément sur la complémentarité peut contribuer à une différenciation entre ces différents domaines et créer des barrières à l'apprentissage. Le fait d'insister exagérément sur l'intégration peut introduire dans des contextes non formels/informels un apprentissage axé sur l'évaluation, ce qui risque de grever la qualité de l'apprentissage. En second lieu, on considère actuellement que dissocier participation et évaluation représente une option novatrice pour élargir l'accès à la reconnaissance des connaissances et compétences,

indépendamment de leur mode d'acquisition. Toutefois, de nombreux experts de l'éducation et de la formation soutiennent que le processus apprenant en soi est une composante significative, voire décisive, des résultats de l'apprentissage au sens le plus large, notamment parce que l'apprentissage est par essence un processus social. Une évaluation non précédée d'une participation ne peut être que récapitulative par nature, alors que la participation est formative – c'est-à-dire que les processus apprenants intègrent le développement personnel et social et le développement des connaissances et compétences. C'est là un argument puissant, par exemple, en faveur de la formation professionnelle initiale par l'apprentissage et de l'importance des identités professionnelles pour promouvoir la compétitivité de l'Europe.

3.2. Réforme des programmes pédagogiques

Il reste manifestement bien du chemin à parcourir pour parvenir à des définitions solides et unanimement acceptées des compétences de base requises pour le monde d'aujourd'hui, tant dans la façon dont elles peuvent être formulées que par rapport aux compétences élémentaires, aux compétences de base, aux compétences clés, aux compétences génériques et, d'une façon plus large, aux compétences de niveau plus élevé dans leur ensemble. Les rapports des États membres et des pays de l'EEE peuvent adhérer ou non à la distinction implicite entre compétences de base «traditionnelles» et «nouvelles», telle qu'elle est véhiculée par la «liste de Lisbonne», mais la plupart des rapports ont indubitablement enrichi cette liste, soit en ajoutant de nouvelles compétences, soit en différenciant de grandes catégories (telles que les «compétences sociales»). Quelles que soient les conclusions au niveau national ou (peut-être) européen, il semble n'y avoir guère de doute que les programmes d'éducation et de formation devront faire l'objet d'une restructuration très notable pour intégrer les aspects essentiels sans qu'il en résulte une surcharge pour les enseignants, les formateurs et les apprenants. Cela impliquera de réorganiser sur le plan du temps, de l'espace et du contenu les programmes pédagogiques, tant au sein de l'éducation et de la formation formelles qu'entre les contextes formels, non formels et informels d'apprentissage. Cela impliquera de reconsidérer quelles connaissances et compétences les jeunes devraient acquérir pendant l'éducation et la formation initiales, comment redresser au mieux la situation s'ils n'y parviennent pas et quels types de connaissances et de compétences on peut au mieux acquérir, maintenir et remettre à jour une fois achevée la transition initiale vers la vie adulte, professionnelle et familiale.

3.3. Technologie et pédagogie

C'est très nettement l'exploitation du potentiel des TIC pour améliorer l'accès et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage qui constituait la grande préoccupation des rapports des États membres et des pays de l'EEE dans leur examen des méthodes novatrices. Il n'est guère possible de sous-estimer l'importance de cet apport et de cette possibilité, tant pour la politique que pour la pratique. Il n'en demeure pas moins bien plus d'aspects à discuter en profondeur. Tout d'abord, les chercheurs et les praticiens de l'éducation et de la formation

tendent à professer des opinions d'un scepticisme salutaire quant aux vertus des «solutions technologiques» pour venir à bout des défis pédagogiques. L'histoire moderne de l'éducation et de la formation est émaillée d'exemples de technologies d'apprentissage défuntes, tandis que concevoir et réaliser des expériences et des résultats d'apprentissage positifs pour tous demeure un objectif insaisissable. En second lieu, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage n'ont pas encore trouvé de moyens efficaces pour que l'éducation et la formation aboutissent de manière générale à former des citoyens démocratiques, actifs, critiques, autonomes. C'est là un aspect évoqué depuis longtemps dans la communauté professionnelle des spécialistes de l'éducation et de la formation, mais qui n'a pas toujours retenu l'attention des concepteurs des systèmes éducatifs classiques. La situation commence à évoluer, en partie parce que l'on admet de plus en plus que ces qualités viennent à l'appui des compétences personnelles, sociales et professionnelles qui conviennent le mieux aux économies et aux sociétés basées sur la connaissance – et en partie parce que les jeunes Européens font de plus en plus valoir leur exigence de changement dans l'éducation et la formation, afin qu'elles reflètent les réalités de leur vie ⁽¹⁸⁾.

3.4. Équilibre entre vie professionnelle et vie privée

Il est maintenant fréquent que les documents politiques nationaux et européens mentionnent «l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée». Il s'agit en fait de regrouper toute une série d'aspects relatifs à la répartition inégale de l'emploi (des employés surchargés face à un chômage chronique) en libérant du temps et de l'espace pour l'apprentissage dans le cadre et en dehors des heures de travail et, aspect important, en s'attaquant aux inégalités entre les hommes et les femmes dans la répartition du travail et des responsabilités familiales. Les rapports des États membres et des pays de l'EEE comportaient de nombreuses références et quelques exemples de politiques et de mesures destinées à soutenir l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, pour une bonne part en recherchant les manières de renforcer l'investissement dans les ressources humaines. On peut considérer les avantages d'un meilleur équilibre entre vie professionnelle et vie privée dans l'optique de l'entreprise (amélioration des connaissances et compétences en rapport avec l'emploi, amélioration de la motivation, du moral, de la santé des salariés), ou dans celle de l'individu (plus grande satisfaction personnelle et professionnelle, possibilités de promotion professionnelle, meilleure qualité de la vie). Cependant, en y regardant de plus près, on constate que la plupart des discussions – ici et ailleurs – prennent pour point de départ la perspective du poste de travail ou de l'individu en tant que travailleur. Il est plus rare que les améliorations envisageables soient considérées du point de vue de du foyer ou de l'individu en tant que citoyen privé. Or, les coûts et les bénéfices de l'apprentissage peuvent être calculés et vécus assez différemment selon le point

⁽¹⁸⁾ Le site Internet http://europa.eu.int/comm/education/youth/ywp/whitepaper_fr.html fournit des informations sur cette question dans le contexte du processus de consultation mené pour l'élaboration du *Livre Blanc de la Commission européenne sur la politique de la jeunesse: un nouvel élan pour la jeunesse européenne*. COM(2001) 681 final, Bruxelles.

de vue que l'on adopte et les intérêts que l'on fait prévaloir. En outre, il est avéré que l'agencement de la vie de l'individu sur le long terme (la vie entière) tout comme sur le court terme (la vie quotidienne) est en constant mouvement, apportant de nouvelles options pour organiser le temps et l'espace selon des modalités bien plus personnalisées. À mesure que le poste de travail et le foyer commencent à se chevaucher pour un nombre croissant d'individus et que différents types d'apprentissage se recourent, l'instauration d'un équilibre acceptable pourra se soustraire de plus en plus à l'intervention des politiques publiques et exiger davantage d'efforts de la part des individus eux-mêmes.

Annexe I: Matériels et méthode de travail

Cet examen se base sur 18 rapports distincts transmis à la Commission européenne au titre du processus de consultation relatif à son Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Tous les États membres ont envoyé un rapport, la Belgique en envoyant deux, l'un pour la Flandre et l'autre pour la Wallonie. Ces deux rapports étaient eux-mêmes constitués de contributions distinctes provenant de différentes administrations gouvernementales. Le rapport français comportait lui aussi des contributions distinctes émanant des ministères de l'Éducation, de l'Emploi et de la Jeunesse et des Sports, accompagnées d'une contribution de l'ensemble du gouvernement. Deux pays de l'EEE, l'Islande et la Norvège, ont également envoyé des rapports nationaux.

La plupart des rapports étaient disponibles à la fin juillet 2001. Longs de moins de 15 à plus de 100 pages, ils étaient pour la plupart rédigés dans la langue officielle (ou dans l'une des langues officielles) du pays en question. Un ou deux rapports ont été transmis d'emblée en anglais, plusieurs autres arrivant ultérieurement en traduction anglaise. De nombreux rapports (mais pas tous, et de loin) structuraient, comme l'avait demandé la Commission européenne, leurs réponses en fonction des six messages clés du Mémorandum. Toutefois, la plupart des rapports n'abordaient pas de manière spécifique, ni même en termes généraux, les questions qui accompagnaient les messages clés, les auteurs saisissant plutôt l'occasion de fournir un compte rendu d'actualité de leurs propres activités.

Les rapports avaient été rédigés selon des procédures diverses. Certains avaient été élaborés au sein d'un ministère chargé de la coordination, qui avait reçu préalablement des contributions d'autres ministères. D'autres rapports avaient été élaborés en commun par les ministères concernés, les contributions de chacun d'eux étant parfois visiblement distinctes. Dans d'autres cas, le ministère responsable avait chargé de l'élaboration du rapport des agences ou instituts spécialisés externes opérant dans le domaine en question. Certains des rapports présentaient les points de vue plus ou moins officiels des gouvernements. D'autres relayaient divers points de vue, parfois contradictoires, de différents groupes d'experts et groupes d'intérêt (variant d'un rapport à l'autre). Au moment de la rédaction du présent document, un ou deux rapports demeuraient officiellement à l'état de projets de rapport.

Le travail à réaliser représentait donc une tâche à la fois ample et complexe. Mené en équipe, il a revêtu la forme d'une analyse normalisée du contenu, opérant tout d'abord à partir d'une grille thématique induite d'un échantillon des rapports nationaux disponibles au début juillet et remaniée par la suite selon les besoins. Cette méthode a permis à la fois une analyse par message clé et une analyse transversale dépassant et transcendant les messages clés. Des opérations réitérées de classification, de filtrage et de synthèse ont été menées pendant une période prolongée. Chaque rapport a été intégralement lu et analysé par au moins deux personnes, dont une au moins l'a lu dans sa version linguistique originale. Les lecteurs/analystes ont été permutés à chaque étape ultérieure pour garantir un résultat vaste et équilibré.

Le principal objet de ce rapport est de fournir une analyse et des informations d'ordre général pour accompagner un document de politique distinct. Dès lors, l'accent porte sur la description et l'illustration, et non pas sur une revue globale de tous les points soulevés par tous les rapports. La synthèse sacrifie inévitablement les détails individuels en faveur des nuances globales. L'examen ne constitue pas une évaluation de la justesse et de la qualité des rapports des États membres et des pays de l'EEE, et l'équipe qui a procédé à leur analyse n'a pas essayé d'ajouter, même lorsqu'elle aurait pu en disposer à partir d'autres sources, des informations sur les politiques et pratiques nationales. Le présent document ne prétend donc pas fournir un reflet précis de la configuration et de l'orientation des options et des politiques nationales en tant que telles, mais vise simplement à transmettre les informations et la teneur générale des comptes rendus établis par les États membres et les pays de l'EEE eux-mêmes sur leurs options et leurs politiques. Il en résulte que ce rapport représente un essai d'analyse du discours politique; il peut représenter ou non un reflet correct des perspectives politiques et des réalités sociales dans les États membres, en Islande et en Norvège.

Annexe II: Propositions de recherche et d'action contenues dans les rapports des États membres et des pays de l'EEE

Propositions de recherche

La recherche communautaire devrait compléter la recherche menée par les États membres et mettre en commun les informations sur la recherche

- recherche comparative sur les approches et méthodologies d'apprentissage à l'appui des concepts d'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les domaines de la vie, couvrant des aspects spécifiques tels que les questions liées au sexe, les groupes cibles, les résultats des programmes et initiatives de l'UE;
- compétences de base, y compris modèles d'apprentissage ouvert de compétences de base pour les adultes, repérage et acquisition de compétences pour «apprendre à apprendre», compétences en TIC, compétences et littératie requises pour vivre efficacement et résorber ces déficits, développement d'une culture d'apprentissage basée sur la compétence;
- **rendement économique et social de l'investissement dans l'apprentissage tout au long de la vie et bénéfices de l'apprentissage tout au long de la vie;**
- théories et méthodes de recherche pour appréhender l'apprentissage personnel, la motivation, les récompenses et les comportements;
- dispositifs de congé formation et systèmes d'incitations;
- **méthodes d'enseignement et d'apprentissage** (recherche transnationale et nationale), y compris en rapport avec les TIC et différentes méthodes pour différentes nouvelles compétences de base (avec la participation active de praticiens) et manières dont les nouvelles approches de l'apprentissage peuvent s'adapter aux besoins de différents groupes;
- environnements, scénarios et contextes apprenants reflétant également les différences en fonction du statut social, culturel et lié au sexe inhérentes aux différents systèmes nationaux d'éducation et de formation;
- qualité du développement du personnel dans l'entreprise;
- recherche-action en matière de repérage et de diffusion des bonnes pratiques; participation de praticiens de l'éducation et de la formation à la recherche appliquée en éducation sur une base régulière;
- formes novatrices de formation, y compris évaluation des profils des participants et des résultats;
- nouvelles formes de certification, y compris pour les filières d'apprentissage informelles;

- assurance qualité dans les institutions de FEP(C), dans les services d'orientation et de conseil.

Propositions d'action - Niveau européen

- **Promouvoir la recherche et l'observation en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie au niveau européen** (par exemple, par un observatoire/institut), y compris une base de données conviviale et d'actualité sur la recherche sur ce thème en Europe.
- Coopérer activement avec l'OCDE, l'UNESCO et l'OIT à des activités de recherche et d'observation, y compris élaboration d'indicateurs, afin de créer des synergies.
- **Coordonner l'évaluation, l'échange, le transfert et l'adaptation des expériences, des informations et des bonnes pratiques sur la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie**, en rapport avec les thèmes prioritaires de tous les messages clés. Réviser et harmoniser la terminologie de l'éducation pour promouvoir la compréhension et la diffusion transnationales, également au niveau local.
- Créer une carte européenne dynamique de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, avec la possibilité de créer un cadre multiformes mais cohérent de développement.
- Lancer une campagne de promotion de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (conjointement avec les États membres).
- Passer en revue tous les programmes, les fonds et les initiatives de l'UE pour déterminer leur contribution à l'éducation et à la formation tout au long de la vie, ce qui permettrait:
 - de mettre plus efficacement en commun les ressources pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et d'augmenter le financement pour couvrir de nouvelles activités, telles que la mobilité transnationale des adultes et des éducateurs/formateurs professionnels d'adultes;
 - d'améliorer la coordination entre eux et de fournir des lignes directrices sur la façon dont les secteurs de l'éducation et de la formation peuvent en bénéficier au mieux;
 - de poursuivre les bonnes initiatives existantes et de faciliter leur intégration dans les mécanismes nationaux classiques;
 - d'intégrer le suivi du Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie dans le suivi du Rapport Objectifs et de mettre en faisceau les activités concernées de la Stratégie européenne pour l'emploi, des Forums sur la transparence et la qualité et du Comité consultatif pour la formation professionnelle.
- Constituer une Task Force chargée du développement d'un cadre de référence et de normes minimales de performance pour les compétences de base, y compris littératie et numératie, de l'établissement d'une plate-forme d'échange d'informations sur les conditions requises pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et de l'anticipation des besoins de connaissances, y compris de connaissances spéciales.

- Poursuivre le développement de méthodes d'évaluation et de reconnaissance mutuelle des qualifications. Le processus doit être transparent, facile à suivre, respecté par tous les États membres et devrait:
 - simplifier les procédures de reconnaissance et prévenir les tendances à l'inflation des certificats, harmoniser les compétences professionnelles;
 - élargir le Forum sur la transparence, afin qu'il examine la question de l'évaluation et de la reconnaissance de l'apprentissage non formel, par exemple en commençant par les contextes d'apprentissage en situation de travail, ainsi que le portefeuille européen de compétences, en connexion avec le curriculum vitae européen, le supplément européen descriptif du certificat, etc.;
 - établir des centres nationaux d'accréditation de l'expérience antérieure dans les États membres et développer des normes minimales de qualification pour le portefeuille d'accréditation de l'expérience antérieure.
- Mener une action prioritaire pour la formation des enseignants à de nouveaux rôles dans tous les secteurs et à tous les niveaux.
- Continuer à développer des logiciels de formation aux TIC et les distribuer gratuitement ou à un prix modique.
- Renforcer le soutien et développer des lignes directrices de qualité pour les réseaux d'information, d'orientation et de conseil; faciliter la mobilité des praticiens; promouvoir des modes novateurs d'orientation/conseil (faisant partie intégrante du processus d'éducation et de formation tout au long de la vie); créer sur Internet un portail européen de bases de données sur les offres de travail et d'apprentissage.
- Dégager des fonds au niveau local, par exemple pour établir des centres locaux d'apprentissage et équiper en TIC les prestataires desservant les adultes/communautés (y compris les ONG), afin de permettre aux petites entreprises, aux groupes exclus et aux communautés démunies de participer à la formation, et aux fins d'échange d'expériences dans les domaines des bibliothèques et de l'éducation libérale. Recourir à cet effet aux Fonds structurels en fonction des besoins locaux spécifiques.

Propositions d'action - Niveau national

La liste qui suit récapitule les principaux éléments des actions proposées au niveau des États membres. On trouvera dans les rapports nationaux ⁽¹⁹⁾ des détails plus complets de ce que chaque pays propose, ou a déjà engagé.

- **Encourager l'accès universel et continu:**
 - droit individuel inscrit dans des conventions collectives (F);
 - droit d'apprendre garanti par les autorités publiques (B-nl);
 - programme d'action en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, avec mise à disposition d'un co-financement du FSE en coopération avec les partenaires sociaux (D);
 - encourager les individus à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage (UK);
 - améliorer les itinéraires d'accès, y compris l'élargissement des dispositifs en utilisant, par exemple, les bibliothèques, les musées, les initiatives d'apprentissage familial et communautaire, etc. (B, DK, IRL, A, FIN, S, UK).

- **Promouvoir l'apprentissage chez les groupes vulnérables et les personnes difficiles à atteindre (B, DK, D, IRL, I, NL, A, UK):**
 - davantage de ressources pour les personnes défavorisées, faiblement qualifiées et les femmes, y compris dispositif gratuit de rattrapage de l'enseignement obligatoire (A);
 - obtention de qualifications minimales pour les personnes aux antécédents d'échec scolaire (B-fr, IRL);
 - campagne de qualification d'enseignement professionnel en coopération entre le gouvernement fédéral et les partenaires sociaux, pour renforcer les taux de participation à la FEPC, notamment pour les personnes faiblement qualifiées et défavorisées, avec un accent particulier sur l'apprentissage en situation de travail et l'apprentissage électronique (D);
 - accent sur les chômeurs qui essaient de se réinsérer sur le marché du travail (NL);
 - campagnes de sensibilisation/motivation et activités de promotion (B-nl, DK, L, A UK);
 - recherche-action et initiatives pour renforcer la motivation (NL);
 - amélioration de l'accès et du développement de méthodes d'apprentissage alternatives (UK).

⁽¹⁹⁾ <http://www.europa.eu.int/comm/education/life/index.html>.

- **Relever le niveau général d'éducation de base et renforcer la participation globale (EL, NL, FIN):**
 - donner la priorité à l'éducation de la petite enfance et au secteur de l'accueil des enfants (FIN, N, P);
 - renforcer les flux d'entrée dans les établissements polytechniques (FIN);
 - relever le niveau éducatif dans les cohortes adultes, notamment chez les travailleurs plus âgés – au moyen de la FEPC en entreprise (D, FIN) et en ouvrant aux adultes l'accès à l'enseignement supérieur (D);
 - encourager les travailleurs plus âgés à acquérir des qualifications post-secondaires (NL);
 - développer le système d'éducation des adultes (EL), la littératie chez les adultes (IRL);
 - évaluer les compétences requises des personnes entrant sur le marché du travail et mettre à niveau ces compétences (IRL, FIN).

- **Développer des itinéraires de qualification novateurs, parmi lesquels:**
 - modularisation (B-nl, DK, IRL, A);
 - portefeuille de compétences (A);
 - renforcement des parcours personnalisés et flexibles (DK, I);
 - approche horizontale impliquant différents secteurs et acteurs (B-nl);
 - valorisation de l'itinéraire professionnel par un soutien pédagogique amélioré à l'apprentissage lié au travail et des modèles d'apprentissage plus appropriés à la situation de travail (E, IRL, I, FIN);
 - création de synergies et exploitation de projets novateurs (N, NL);
 - actions de R&D sur l'enseignement et l'apprentissage novateurs pour différents groupes et dans différents contextes (UK);
 - développement de formations basées sur les TIC, notamment pour l'utilisation dans l'apprentissage en situation de travail (UK).

- **Développer l'évaluation et l'accréditation de l'apprentissage formel, non formel et informel:**
 - promouvoir l'accréditation de l'expérience antérieure (EL, F, NL, A, UK) et reconnaître les qualifications professionnelles (N);
 - établir des organismes indépendants d'évaluation des compétences (EL, L, NL);
 - harmoniser les qualifications, accord entre EL, E, F et I pour la délivrance de diplômes communs dans le secteur hôtelier et celui de la mécanique automobile;
 - établir une base de données pour la reconnaissance des qualifications d'enseignement supérieur étrangères, mettre en place le supplément au descriptif du certificat (N) et faire un usage accru du système européen de transfert d'unités de cours capitalisables ECTS (B-fr, N);
 - instaurer des cadres de qualifications plus cohérents (UK).

- **Mettre en place le cadre de facilitation requis pour que chaque acteur puisse jouer son rôle et coopérer:**
 - les autorités publiques doivent définir clairement leurs responsabilités (B-nl);
 - approche partenariale (par exemple, inclure les groupes de la communauté locale), partenariats multiprestataires avec les employeurs (IRL, UK);
 - établissement d'organismes indépendants afin d'élaborer un cadre de référence pour l'apprentissage, l'évaluation et la reconnaissance (I);
 - renforcement de la participation des partenaires sociaux;
 - mise en place ou extension d'une commission interministérielle sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, avec des représentants des partenaires sociaux (A, LUX);
 - amélioration des commissions tripartites sectorielles (FIN);
 - absence de réglementation, approche volontariste, le gouvernement jouant un rôle d'investisseur et de facilitateur (UK);
 - création de centres locaux d'apprentissage (B-fr, DK, D, E, IRL, A, P, S, UK), développement de politiques orientées et menées sur le plan local (UK).

- **Assurance qualité:**
 - assurance qualité pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (DK, EL);
 - développement de systèmes nationaux de certification (EL, I), amélioration des processus de reconnaissance et de qualification (D, F) et évaluation des bonnes pratiques (D), développement de l'évaluation des compétences (FIN);
 - assurance qualité dans la FEP par des labels de qualité (A), programmes du type «*Investors in People*» (IRL, NL, UK);
 - amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur par l'investissement dans les TIC et la collaboration avec des enseignants professionnels de l'enseignement supérieur (A);
 - définition de normes et objectifs nationaux en matière de qualité (UK).

- **Rendre prioritaire la formation des enseignants et formateurs (DK, F, I, N, NL):**
 - réformer leur formation et introduire de nouvelles qualifications (B-fr, IRL, UK);
 - dispositifs de mise au courant, développement professionnel continu, qualifications aux TIC pour que les enseignants se sentent compétents lorsqu'ils enseignent à l'aide des TIC (N, UK).

- **Renforcer les services d'information, d'orientation et de conseil:**
 - promotion renforcée des services d'information, d'orientation et de conseil (UK), promotion des réseaux d'orientation et création de nouvelles synergies (I, A);

- amélioration des points d'accès, par exemple par le recours aux TIC et à toute une gamme de médias (B-fr, A, S, UK);
 - amélioration des compétences des praticiens de l'orientation (F, S), mise en place de nouvelles qualifications ou de nouveaux profils professionnels (DK, E, UK);
 - portail public d'information pour prévenir le fossé numérique (F);
 - amélioration de la capacité de réaction et de l'aptitude à participer à l'apprentissage, par l'inclusion des utilisateurs cibles des services (UK).
- **Assurer et augmenter le financement (IRL, I, A, FIN, UK):**
 - par une multitude de dispositifs d'incitations financières et autres à l'intention des entreprises, des syndicats, des individus, etc. (UK);
 - mener une évaluation des frais d'apprentissage des participants (E);
 - améliorer les incitations fiscales (I, NL, A);
 - poursuivre l'exploitation (et le développement) des comptes individuels de formation (IRL, I, NL, S);
 - encourager les conventions collectives, le congé formation (F, A) et les dispositifs de travail flexible (NL);
 - améliorer l'allocation de ressources à l'enseignement supérieur (FIN).
- **Observer l'évolution des besoins de qualifications et les développements des TIC (EL, L, FIN):**
 - dispenser à tous des compétences en TIC (DK, FIN);
 - assurer la fixation de normes pour les outils et matériels de TIC (L, UK);
 - développer l'apprentissage électronique et investir dans les matériels et équipements de formation aux TIC (B-fr, DK, D, E, IRL, P, S, UK), l'université électronique, l'université virtuelle (NL, FIN, UK), les nombreux objectifs de TIC, tels que l'évaluation de la compétence en TIC (UK).

Propositions d'action - Niveau régional et local

Dans les pays dotés d'une administration et d'un système d'éducation et de formation fédéraux ou décentralisés (Belgique, Allemagne, Espagne, Italie et Autriche), l'importance de l'action aux niveaux régional et local représente un élément intrinsèque de l'approche de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, même si cet aspect se trouvait parfois estompé dans les rapports de ces pays. Suite à la récente décentralisation, le Royaume-Uni accentue lui aussi le développement aux niveaux régional et local, chaque assemblée décentralisée assurant la responsabilité d'y imprimer sa propre empreinte. De nouvelles activités, relevant surtout des MC5 et 6, ont été lancées. D'autres pays appuient également les

actions menées au niveau local sous la forme de partenariats et de réseaux. La France invite à renforcer les partenariats locaux basés sur une organisation interne holistique, la Suède a recouru à des fonds de l'UE pour mettre en place des partenariats et le Portugal, à l'instar de l'Italie, prévoit de suivre la recommandation faite à Lisbonne de développer des centres apprenants locaux. La Belgique, l'Allemagne et l'Autriche vont étendre leurs centres apprenants régionaux et locaux. Au titre d'une nouvelle législation, 10 % du budget de l'éducation des adultes sont réservés au Danemark à des programmes de cours centrés sur les intérêts et les besoins locaux. D'autres propositions portent sur les activités locales en faveur des services d'orientation et de conseil (Espagne, Autriche, Royaume-Uni), des compétences de base (Italie) et des groupes socialement et géographiquement défavorisés (Autriche et Islande).

Bibliographie

Accent sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Résumé et analyse des contributions de la société civile dans le cadre de la consultation sur le mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie / Commission européenne. 10 septembre 2001, Bruxelles.

Conclusions de la présidence du Conseil européen, sommet de Lisbonne. 23-24 mars 2000.

Conclusions de la présidence du Conseil européen, sommet de Santa Maria de Feira. 19-20 juin 2000.

e-Learning – Penser l'éducation de demain, communication de la Commission, COM(2000) 318 final, Bruxelles.

*Livre Blanc de la Commission européenne sur la politique de la jeunesse: un nouvel élan pour la jeunesse européenne / Commission européenne. COM(2001) 681 final, Bruxelles.
http://www.europa.eu.int/comm/education/youth/ywp/whitepaper_en.pdf*

Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie / Commission européenne. SEC(2000) 1832, 30 octobre 2000, Bruxelles.

Rapport des pays participants. La consultation sur le Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie dans les pays candidats / Fondation européenne pour la formation. Turin, novembre, 2001.

Rapport sur les objectifs concrets des futurs systèmes d'enseignement et de formation / Commission européenne. Communication de la Commission, COM(2001) 501 final, Bruxelles.

Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie / Commission européenne. Communication de la Commission COM(2001) 678, 21 novembre 2001, Bruxelles.

Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle)

Consultation sur le Mémorandum de la Commission européenne sur l'éducation et la formation tout au long de la vie: Analyse des rapports nationaux

Cedefop

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes

2002 – VI, 57 p. – 21 x 29.7 cm

(Cedefop Panorama series ; 24 – ISSN 1562-6180)

ISBN 92-896-0128-0

N° cat.: TI-42-02-618-FR-C

Gratuit – 5127 FR –

À la suite de la publication du *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, la Commission européenne a lancé un processus de consultation auprès des États membres en 2001. Ce processus de consultation devait être mené aussi près que possible des citoyens et assurer la participation des acteurs clés chargés de la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie aux niveaux local, régional, national et européen.

La Direction générale de l'éducation et de la culture a demandé au Cedefop de procéder à une analyse des rapports de consultation sur le *Mémoire* reçus des États membres et des pays de l'EEE. La présente publication expose les résultats de ce travail, qui est destiné à servir de document général d'accompagnement à la communication de la Commission. La première partie du présent rapport fournit une rapide vue d'ensemble des principales tendances observées dans les documents nationaux. Elle est suivie d'une analyse thématique de chacun des six messages clés du *Mémoire*, précédée d'une brève introduction. Pour faire progresser le débat, le rapport présente en conclusion une réflexion sur certaines questions qui pourraient avoir été approfondies, soit dans le *Mémoire*, soit dans les documents nationaux.

Consultation sur le Mémoire de la Commission européenne sur l'éducation et la formation tout au long de la vie

Analyse des rapports nationaux



Centre européen pour le
développement de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Grèce)
Adresse postale: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tél. (30) 310 490 111, Fax (30) 310 490 020
E-mail: info@cedefop.eu.int
Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site web interactif: www.trainingvillage.gr

Gratuit – Disponible sur demande adressée au Cedefop

5127 FR



OFFICE DES PUBLICATIONS OFFICIELLES
DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES
L-2985 Luxembourg

ISBN 92-896-0128-0



9 789289 601283

PANORAMA