

**2009**

**Apprentissage et éducation  
des adultes en Europe,  
Amérique du Nord et Israël :  
état des lieux et tendances**

Rapport régional de synthèse

Helen Keogh



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization



UNESCO Institute  
for Lifelong Learning  
Institut de l'UNESCO  
pour l'apprentissage  
tout au long de la vie



confintea VI

# **Apprentissage et éducation et des adultes en Europe, Amérique du Nord et Israël : état des lieux et tendances**

## **Rapport régional de synthèse**

**Helen Keogh**

L'auteur est responsable du choix et de la présentation des faits contenus dans cette publication ainsi que des opinions exprimées, qui ne sont pas nécessairement celles de l'Unesco ou de l'Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) et n'engagent nullement l'Organisation.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'Unesco ou de l'UIL aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

© Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2009  
Feldbrunnenstraße 58  
20148 Hamburg  
Allemagne

ISBN 978-92-820-2094-4

Conception de la couverture : Christiane Marwecki, cmgrafix media & design

En 2007, l'UNESCO a demandé à tous ses États membres d'élaborer un rapport national sur la situation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et les évolutions les plus notoires enregistrées depuis 1997 – date de la précédente CONFINTEA – afin de préparer la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI). Des Principes directeurs pour la préparation des rapports nationaux proposaient une série de questions visant à faciliter leur élaboration. Une fois finalisés, les rapports ont été transmis à l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Les rapports nationaux sont disponibles sur le site web de l'UIL :  
<http://www.unesco.org/fr/confinteavi/national-reports/>

Ce document, préparé par Helen Keogh pour l'UIL, est la synthèse aussi fidèle que possible des rapports des États membres, complétés au besoin par des informations provenant d'autres sources, rapports et documents de recherche.

Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie  
Feldbrunnenstraße 58  
20148 Hambourg, Allemagne  
Téléphone : +49(0)40.44 80 41-0  
Télécopie : +49(0)40.410 77 23  
[uil@unesco.org](mailto:uil@unesco.org)  
[www.unesco.org/uil](http://www.unesco.org/uil)

# Table des matières

|   |    |
|---|----|
| <b>Introduction</b>   | 1  |
| Contexte et champ de l'étude  |    |
| Sources et limites  |    |
| <b>Politique et gouvernance : contexte et environnement</b>                             | 4  |
| Influences supranationales sur les politiques adoptées dans la région                   |    |
| Élaboration de politiques nationales  |    |
| Gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes                            |    |
| Cadre législatif  |    |
| <b>Financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes</b>                     | 13 |
| L'investissement dans l'apprentissage et l'éducation des adultes au niveau de la région |    |
| Incitations pour investir dans l'apprentissage et l'éducation des adultes               |    |
| <b>Participation à l'apprentissage et l'éducation des adultes</b>                       | 19 |
| Les résultats éducatifs des adultes dans la région                                      |    |
| Participation à l'apprentissage et l'éducation des adultes                              |    |
| Groupes cibles prioritaires pour l'apprentissage et l'éducation des adultes             |    |
| Surmonter les obstacles à la participation à l'apprentissage et l'éducation des adultes |    |
| <b>L'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes</b>                               | 26 |
| Qu'apprennent les adultes ?   |    |
| L'éducation de la « seconde chance »  |    |
| Les certifications au niveau secondaire (1er et 2d degré)                               |    |
| L'alphabétisation   |    |
| L'enseignement et la formation professionnels   |    |
| L'offre populaire et libérale   |    |
| Les technologies de l'information et de la communication (TIC)                          |    |
| L'offre destinée aux migrants   |    |
| Les services offerts par l'enseignement supérieur                                       |    |
| <b>La reconnaissance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes</b>               | 38 |
| Le Cadre européen des certifications  |    |
| Les systèmes de qualifications nationaux  |    |
| La validation de l'apprentissage formel et non formel                                   |    |

|   |   |
|---|---|
| <b>La qualité des services</b>                                | 43  |
| Les mécanismes d'assurance de la qualité                      |   |
| Qualifications et compétences des personnels                  |   |
| <b>La recherche en apprentissage et éducation des adultes</b> | 50  |
| <b>Conclusion</b>   | 52  |
| <b>Recommandations</b>  | 57  |
| <b>Annexes</b>  | 59  |
| <b>Annexe 1</b>   | États membres de la région Europe, Amérique du Nord et Israël de l'UNESCO |
| <b>Annexe 2</b>   | Rapports nationaux inclus dans le présent rapport régional                |
| <b>Annexe 3</b>   | Attentes vis-à-vis de CONFINTEA VI (2009)                                 |
| <b>Annexe 4</b>   | Travaux de recherche régionaux  |
| <b>Bibliographie</b>  | 73  |

# Introduction

## Contexte et champ de l'étude

Ce rapport régional rend compte des évolutions de l'apprentissage et de l'éducation en Europe, en Amérique du Nord et en Israël (annexe 1), telles que relayées par les États membres de l'UNESCO (annexe 2). Il entend contribuer au *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation* (GRALE) élaboré en vue de CONFINTEA VI (voir l'annexe 3 pour les attentes des États membres vis-à-vis de la conférence).

La *déclaration de Hambourg* adoptée à l'issue de CONFINTEA V définissait l'apprentissage et l'éducation des adultes comme suit :

*L'éducation des adultes désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place* (Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997a).

L'apprentissage et l'éducation des adultes se caractérise par son hétérogénéité. Elle couvre toute une gamme de prestations aux structures d'ensemble, aux priorités, aux finalités, aux prestataires, aux contenus d'apprentissage, aux modalités organisationnelles, aux durées et aux résultats extrêmement variés.

Les rapports nationaux et, partant, la présente synthèse, se concentrent essentiellement sur les processus organisés d'apprentissage et d'éducation des adultes dans des environnements formels et non formels. Malgré la diversité des catégories d'apprentissage et d'éducation des adultes auxquelles il sera fait référence ici, nous verrons que les expériences d'apprentissage des adultes se recoupent de plus en plus et que les distinctions tendent à s'estomper. Les adultes engagés dans un apprentissage ne respectent pas les subtils distinguos de l'administration ou d'autres considérations. Leurs objectifs ne coïncident pas nécessairement avec ceux du bailleur de fonds ou du prestataire et ils parviennent souvent à des résultats imprévus ou à des applications inattendues. D'autant que les sociétés du savoir émergentes se caractérisent par les liens qui unissent les différentes formes d'apprentissage opéré par des individus, des entreprises, des communautés et des régions.

En dépit des traditions profondément différentes qui sous-tendent les systèmes d'éducation et de formation de la région, le rapport brossera à grands traits un tableau des caractéristiques et des tendances systémiques de l'apprentissage et de l'éducation des adultes selon différentes perspectives : politique, gouvernance et législation ; financement ; participation ; cadre de mise en œuvre ; options d'apprentissage ; résultats d'apprentissage et reconnaissance ; qualité ; et recherches. En aucun cas, cette approche n'est un aveu d'impuissance devant les écarts parfois sensibles au sein d'un pays et entre pays de la région en termes de réalités politiques, économiques, sociales et culturelles, d'histoire et de contexte actuel et l'influence qu'ils ont eue sur l'apprentissage et l'éducation des adultes dans chaque pays. De fait, pour comprendre un tant soit peu l'apprentissage et l'éducation des adultes de la région, il faut absolument garder à l'esprit cette hétérogénéité des contextes politiques, socio-économiques et culturels.

L'environnement global de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et, ce faisant, les attentes à son égard, varient considérablement d'un pays à l'autre. Les plus industrialisés soulignent, entre autres, la nécessité d'accroître la productivité et la compétitivité face à la mondialisation des processus de production, de distribution et de communication ; les nouvelles pratiques d'organisation ; le progrès technique ; les évolutions sectorielles ; le vieillissement de leurs populations ; la pénurie de main-d'œuvre, l'inadéquation des compétences ainsi que la faiblesse des qualifications de millions de travailleurs ; le besoin de préserver la cohésion sociale et les institutions démocratiques face à des systèmes de sécurité sociale fragilisés et l'éclatement social ; l'écart grandissant entre hauts et bas salaires ; l'augmentation des flux migratoires ; la nécessité d'un développement durable ; et la préservation des ressources naturelles. Les pays en transition et en développement reviennent sur les récentes tensions politiques et civiles, toujours vivaces dans certaines zones ; l'éclatement social, le manque d'infrastructures et la pauvreté ; la difficulté à mettre en place des institutions et des pratiques démocratiques ; la nécessité de bâtir des cadres institutionnels et législatifs ; les difficultés de la transition vers une économie de marché ; la nécessité de consolider le secteur privé et d'atteindre un plus fort degré de stabilité macro-économique et de développement durable ; le sous-développement des marchés du travail ; l'importance du chômage, notamment de long terme, et la faiblesse du niveau d'éducation et de qualification de la main-d'œuvre ; les pénuries de main-d'œuvre et l'exode des cerveaux ; le vieillissement des populations ; et la nécessité d'instaurer un système adapté de protection sociale et médicale.

Tous les pays de la région sont néanmoins égaux devant le contexte international actuel, avec ses économies mondialisées en pleine mutation et le bouleversement des communications et des perspectives culturelles, où le savoir devient une ressource clé et où le besoin d'une main-d'œuvre qualifiée et de citoyens concernés exerce une pression grandissante sur la demande d'éducation à tous les niveaux.

L'organe supranational qu'est l'Union européenne (UE) joue un rôle fondamental dans le développement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans de nombreux pays européens membres de l'Unesco et ce, grâce aux politiques d'apprentissage tout au long de la vie, aux objectifs et aux directives de la stratégie de Lisbonne inscrits dans le programme de travail *Éducation et formation 2010*. L'UE compte 27 États membres. L'**Islande** et la **Norvège** coopèrent étroitement avec elle dans le cadre du programme *Éducation et formation 2010* et du programme de l'UE pour l'apprentissage tout au long de la vie. La **Suisse** est partie prenante aux processus européens de Bologne (enseignement supérieur), de Copenhague (enseignement et formation professionnels) et au programme d'apprentissage tout au long de la vie. Sept États (la **Turquie** et l'**Europe du Sud-Est**) sont engagés dans le processus de pré-accession et s'efforcent d'aligner leurs politiques et leurs pratiques sur celles de l'UE.

L'expression « UE-27+ » servira à désigner dans ce rapport l'Europe des 27 plus la Croatie, l'Islande, le Monténégro, la Norvège, la Turquie – pris tous ensemble ou par groupe, selon le contexte. La Croatie, le Monténégro et la Turquie sont tous trois officiellement candidats à l'UE. **Israël**, la **Géorgie** et cinq pays de la Communauté des États indépendants (CEI) participent à la Politique européenne de voisinage (PEV) de l'UE qui soutient le développement des ressources humaines. La **fédération de Russie** a conclu un partenariat stratégique spécial avec l'UE, qui comprend un volet de développement des ressources humaines. Dans le cadre des politiques d'élargissement de l'UE, la Fondation européenne pour la formation (ETF) – une agence de l'UE – aide les pays en transition à exploiter leur potentiel en ressources humaines pour assurer leur prospérité et leur croissance et pour promouvoir l'intégration sociale. Les instruments d'aide de préadhésion (IPA) et le PEV agissent ainsi comme des courroies de transmission pour les politiques et les pratiques d'apprentissage tout au long de la vie défendues par l'UE.

## Sources et limites

Les rapports nationaux de 38 pays de la région (annexe 2) constituent la base de ce rapport et sont complétés par des informations tirées d'autres documents.

Certaines limites des rapports nationaux se retrouvent ici. Ainsi, les pays dressent surtout un état des lieux de l'apprentissage et de l'éducation des adultes en 2008, au lieu de revenir sur les évolutions depuis 1997. Ensuite, certains ont eu des difficultés avec la nomenclature et la portée de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Par ailleurs et pour des raisons historiques, politico-éducatives et économiques, l'apprentissage et l'éducation des adultes financés par l'État sont à la portion congrue dans certains pays qui s'intéressent alors plutôt à la formation professionnelle initiale (FPI) et à l'éducation de la « seconde chance » pour les jeunes déscolarisés très tôt. Qui plus est, certains rapports ne présentent que peu ou pas d'informations sur l'apprentissage et l'éducation des adultes non formels, soit parce que ces données ne sont pas collectées systématiquement, soit parce que l'offre est limitée, qu'elle soit ou non financée par l'État. En outre, l'apprentissage et l'éducation des adultes dans le supérieur ne sont que très peu traités et pratiquement aucune référence n'est faite à l'apprentissage informel. Enfin, les différents paramètres et interprétations utilisés pour désigner l'apprentissage et l'éducation des adultes soulèvent de vrais casse-têtes statistiques. Cette synthèse s'appuie donc sur des statistiques internationales harmonisées pour évaluer le volume et la répartition de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans la région.

# Politique et gouvernance : contexte et environnement

Dans le cadre du deuxième thème d'étude, *Améliorer les conditions et la qualité de l'éducation des adultes*, les délégués de CONFINTEA V se sont engagés à reconnaître le rôle nouveau de l'État et des partenaires sociaux pour promouvoir l'apprentissage des adultes :

*en faisant en sorte que tous les partenaires reconnaissent qu'ils partagent la responsabilité de mettre en place les assises juridiques nécessaires, de garantir l'accessibilité et l'équité, d'établir des mécanismes de surveillance et de coordination et de fournir un soutien professionnel aux décideurs, aux chercheurs et aux apprenants par la mise en réseau des ressources.*

(Agenda pour l'avenir de l'éducation des adultes, paragraphe 23a)  
Institut de l'UNESCO pour l'éducation (1997b)

Douze ans plus tard, on peut s'interroger à bon droit sur le respect des engagements pris lors de CONFINTEA V. En 2002, la déclaration de Sofia rappelait que « de nombreux pays [de la région] n'ont ni les politiques, ni les conditions, ni les structures requises pour promouvoir l'éducation des adultes. Cela demande la création de législations nouvelles, un soutien financier adéquat, des structures institutionnelles appropriées, des systèmes administratifs efficaces, des cadres de qualité et des conditions permettant la création de partenariats et de lobbies efficaces » (Medel-Añonuevo, 2003). En 2006, la Commission européenne affirmait que « l'éducation et la formation des adultes n'ont pas toujours bénéficié de la reconnaissance qu'elles méritent, en termes de visibilité, de priorité stratégique et de ressources » au sein de l'UE (Commission européenne, 2006a). La même année, BUSINESSEUROPE, une confédération d'entreprises européennes de 34 pays, appelait à une approche conjointe de l'apprentissage tout au long de la vie, à des politiques qui privilégient le développement des compétences pour encourager l'investissement, à privilégier des aptitudes et/ou des groupes spécifiques, à conclure des partenariats et à améliorer l'accès à l'information et à l'orientation (Higham, 2006). En 2007, la Commission réaffirmait que l'apprentissage des adultes « nécessite toutefois une plus grande reconnaissance en termes de visibilité, de ressources et de priorités politiques » (Commission européenne, 2007a).

Début 2008, le rapport d'étape de la Commission européenne sur le programme *Éducation et formation 2010* soulignait les lacunes des stratégies d'apprentissage de l'UE en termes de cohérence, de coordination et de portée. Ce texte traite de l'apprentissage des adultes et de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) dans le même chapitre et souligne, de manière tout à fait intéressante, le flou qui entoure la distinction entre apprentissage des adultes et EFP dans un certain nombre de rapports qui lui servent de point de départ (Commission européenne, 2007b).

Les défis de l'UE en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes sont encore plus nombreux dans les pays d'**Europe du Sud-Est**, dans la **CEI** et en **Géorgie**, où l'apprentissage des adultes a fait son retour dans les programmes politiques – pour la première fois depuis la disparition de la forme précédente de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, descendante et politiquement verrouillée. Cette nouvelle « formation professionnelle » doit permettre de lutter contre un taux de chômage important et une certaine stagnation économique. Plusieurs points devront être précisés rapidement : le statut de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, la politique et la législation ; les partenariats sociaux et l'implication de la société civile ; les ressources ; l'adéquation entre EFP et marchés du travail ; la transparence des qualifications ; les compétences du personnel ; l'intérêt accordé par les politiques à l'apprentissage et l'éducation des adultes à des fins sociales et culturelles ; et l'instauration d'une « culture de l'apprentissage » au sein de la population. **Israël** insiste sur la promotion de formes pertinentes d'alphabétisation, le développement du capital humain et la solidarité interculturelle. Les **États-Unis** identifient un

besoin accru d'investissement dans l'éducation de base des adultes (ABE – *adult basic education*) et l'enseignement secondaire des adultes (ASE – *adult secondary education*).

## Influences supranationales sur les politiques adoptées dans la région

Pour ce qui est des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes, les rapports de l'UE-27+ renvoient à l'objectif double fixé par la stratégie de Lisbonne qui prévoit de faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ». « Lisbonne » est à la fois la boussole, le cap et la destination finale. L'apprentissage tout au long de la vie devient un moyen pour parvenir à l'avènement d'une économie et d'une société du savoir. Avant tout, l'apprentissage et l'éducation des adultes sont censés impartir des qualifications utiles pour le développement et le marché du travail, au sein des entreprises et en dehors, dans le cadre du développement des ressources humaines pour parvenir à une croissance économique durable. Elle doivent aussi contribuer au maintien de valeurs et d'institutions démocratiques ainsi qu'au développement des individus et des sociétés. Les rapports nationaux ne s'attardent pratiquement pas sur les éventuelles tensions inhérentes à ces deux objectifs. Ils ne reflètent d'ailleurs pas non plus les tensions possibles liées à l'élaboration d'une politique publique d'apprentissage (des adultes) lequel, à l'inverse de l'éducation (des adultes), intervient en général dans une sphère privée.

Le plan d'action de l'UE sur l'apprentissage des adultes (Commission européenne, 2007a) identifie cinq objectifs prioritaires concrets : *i*) réduire les pénuries de main-d'œuvre en relevant le niveau de qualification de la main-d'œuvre en général et en améliorant les compétences des travailleurs peu qualifiés ; *ii*) offrir une seconde chance à ceux qui entrent dans l'âge adulte sans posséder de qualification ; *iii*) lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale des groupes marginalisés ; *iv*) renforcer l'intégration des migrants dans la société et le marché du travail ; et *v*) augmenter la participation à l'apprentissage tout au long de la vie, particulièrement chez les travailleurs âgés.

Bon nombre de rapports évoquent l'influence de l'OCDE sur les politiques adoptées à l'échelle nationale, *via* les études EIAA<sup>1</sup> et ELCA<sup>2</sup> (OCDE et Statistique Canada, 2000 et 2005) mais aussi la prochaine étude PIAAC<sup>3</sup> (OCDE, 2008) et les travaux des instituts de l'UNESCO, notamment ceux de l'UIL. Pourtant, pour la plupart des pays, l'influence supranationale principale est celle de l'UE. Chaque pays de l'UE-27 est maître de sa politique nationale d'éducation mais tous fixent ensemble des objectifs communs et partagent leurs meilleures pratiques. La stratégie de Lisbonne est mise en œuvre *via* le programme *Éducation et formation 2010* (élaboré en 2002), lequel implique les décideurs, les partenaires sociaux, la société civile et des organisations européennes et couvre tous les niveaux d'éducation et de formation ainsi que toutes les modalités d'apprentissage au sein d'un cadre pour l'apprentissage tout au long de la vie. La Commission européenne incite à l'action autour du programme et fixes des critères (non obligatoires) pour l'éducation et la formation qui, dans la pratique, ont force d'obligation politique. Depuis 2002 de fait, la Commission ne cesse de produire des critères, des outils de référence, des cadres, des communications, des conclusions et des recommandations afin de faire bouger par tous les moyens les systèmes d'éducation et de formation des États membres en vue de la réalisation des objectifs de Lisbonne.

Il est intéressant de noter que naguère encore, l'apprentissage et l'éducation des adultes ne faisaient pas partie des priorités des travaux du programme *Éducation et formation 2010*. La Commission européenne a donc souhaité promouvoir en 2006 l'apprentissage des adultes, avec une communication dédiée (Commission européenne, 2006a). Dans ce texte, la Commission

---

<sup>1</sup> Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes.

<sup>2</sup> Enquête sur la littératie et les compétences des adultes.

<sup>3</sup> Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes.

insiste sur l'importance de l'apprentissage des adultes pour renforcer les capacités d'insertion professionnelle, favoriser la mobilité professionnelle et permettre l'acquisition de compétences clés, tout en prônant la mise en place de sociétés et de marchés du travail intégrateurs. Cette communication insiste sur la nécessité d'augmenter la participation des adultes à l'apprentissage, d'instaurer une culture de la qualité, de mettre en place des systèmes de validation des apprentissages non formels et informels et d'améliorer la qualité et la comparabilité des données relatives à l'apprentissage des adultes. La communication identifie deux groupes cibles spécifiques : les adultes vieillissants et les migrants. Le plan d'action de suivi (Commission européenne, 2007a) revient sur les initiatives de la Commission pour appuyer la mise en œuvre de la communication par les États membres. Le Conseil de l'UE (2008) a validé en mai 2008 la communication et le plan d'action et appelé les États membres à mettre en œuvre leurs messages clés.

Le programme Éducation et formation tout au long de la vie (EFTLV) 2007-2013 apporte un soutien pratique considérable pour la mise en œuvre des politiques d'apprentissage tout au long de la vie. Quant aux programmes sectoriels Grundtvig et Leonardo da Vinci, ils s'attachent respectivement aux défis de l'apprentissage général des adultes et de l'EFP (formation professionnelle continue comprise). En outre, l'éducation et la formation (dont l'apprentissage et l'éducation des adultes) sont des aspects clés d'autres politiques de l'UE relatives notamment à l'emploi, la société de l'information, la citoyenneté active, l'environnement, les droits des consommateurs et la politique sociale. Le Fonds social européen (FSE) est notamment un important bailleur pour l'EFP initial et pour la formation professionnelle continue (FPC) pour adultes au sein de l'UE.

Dans le cadre des programmes d'aide extérieure de l'UE, l'ETF intervient auprès de pays partenaires pour appliquer des stratégies de développement des ressources humaines au développement socio-économique. L'approche de l'apprentissage incarnée par la politique de l'ETF permet à la **Géorgie** et à des pays d'**Europe du Sud-Est** et de la **CEI** de lancer des processus d'apprentissage internationaux et interrégionaux (Fondation européenne pour la formation, 2008a). Pour l'un des commentateurs, l'UE a su inciter les États à assumer leurs responsabilités en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes (Samlowski, 2004).

## Élaboration de politiques nationales

L'adoption d'une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie pour l'apprentissage et l'éducation des adultes a d'importantes répercussions pour l'élaboration des politiques nationales.

Les politiques publiques doivent bâtir des cadres – pour la législation, la gouvernance, les finances, les institutions, l'apprentissage, l'information, les qualifications et les réglementations – afin d'inciter les adultes à participer à un apprentissage structuré (Jones, 2005). En outre, la promotion de l'apprentissage et de l'éducation des adultes exige des politiques parallèles dans des domaines connexes tels que l'emploi, le bien-être, le développement rural et la lutte contre la pauvreté ainsi qu'un suivi et une évaluation de l'impact des politiques dans les nombreux ministères et agences.

Dans leur majorité, les rapports nationaux affichent une rhétorique assez semblable. Le concept d'apprentissage tout au long de la vie inspire la réflexion sur l'éducation et la formation dans une majorité de pays. Il sert aussi pour la plupart de cadre conceptuel pour l'élaboration de politiques et de principe directeur pour la fourniture et la participation dans tous les contextes d'apprentissage, apprentissage et éducation des adultes compris. Au-delà du discours pourtant, la réalité sur le terrain varie, en fonction du passé récent, du contexte socio-économique, du système et des traditions d'éducation et de formation sous-jacents mais aussi du niveau de sophistication des politiques, de la gouvernance et de l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes

Une interrogation fondamentale sous-tend la politique de l'apprentissage et l'éducation des adultes: s'agit-il d'une politique économique avant tout, d'une politique sociale, d'une politique culturelle ou d'un mélange des trois ? Dans bien des pays, les textes d'orientation adoptent une approche holistique de l'apprentissage et de l'éducation des adultes soulignant à la fois ses résultats économiques et non économiques. Pourtant, dès qu'il s'agit de mise en œuvre, la tension entre l'accent mis sur la productivité et la compétitivité – au travers du développement des ressources humaines – et l'accent mis sur le développement du potentiel humain – en vue de l'insertion sociale des individus et de la cohésion sociale des sociétés – devient évidente. La mise en œuvre des politiques privilégie l'ordre du jour économique en assurant une aide publique accrue à l'apprentissage des adultes à orientation professionnelle plutôt qu'un apprentissage libéral/populaire. De fait, dans de nombreux pays, les politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes sont indissociables des politiques du marché du travail: le développement des individus n'est qu'un moyen à leur service. Quelques rapports ne s'intéressent qu'à l'éducation et à la formation professionnelles continues. Cette tendance est particulièrement nette dans les nouveaux États membres de l'UE et les pays d'Europe du Sud-Est et de la CEI. On observe également un déséquilibre entre l'apprentissage et l'éducation des adultes proposée dans les établissements formels d'éducation et de formation et le développement des compétences sur le lieu de travail dans les pays où les traditions et les structures limitent l'intervention des partenaires sociaux et où les employeurs ne veulent pas ou ne peuvent pas aborder la question de l'apprentissage sur le tas.

À ce jour, 17 pays de l'UE-27+ ont adopté des déclarations stratégiques d'ensemble pour l'apprentissage tout au long de la vie couvrant différents secteurs de l'éducation et de la formation. Ces déclarations fixent les priorités politiques et ont débouché sur des plans d'action et des programmes spécifiques afin de parvenir à une meilleure efficacité et d'améliorer les résultats qualitatifs et quantitatifs. L'apprentissage tout au long de la vie est devenu une réalité au **Danemark**, en **Islande**, en **Norvège**, au **Royaume-Uni** et en **Suède**. En 2007 cependant, huit pays en étaient encore à la phase d'élaboration de ces stratégies et sept autres cherchaient toujours à adopter des politiques d'apprentissage tout au long de la vie sans viser de stratégie cohérente globale (Commission européenne, 2007b). **Chypre** et la **Roumanie**, qui n'ont pas encore finalisé leurs stratégies globales, soulignent les difficultés liées à l'organisation d'un débat national sur ces questions et à l'intégration des perspectives des différents groupes d'intérêt dans les réponses apportées. Le rapport roumain précise qu'à l'exception de la formation professionnelle, l'apprentissage et l'éducation des adultes ne font pas l'objet « de stratégies, de politiques et de réglementations spécifiques cohérentes ». Globalement, la mise en œuvre des politiques demeure la principale pierre d'achoppement dans la majorité des pays de l'UE-27+. En **Suisse**, le débat s'est toujours focalisé sur l'apprentissage et l'éducation des adultes professionnels et des discussions sont en cours actuellement autour de la définition de l'apprentissage et de l'éducation des adultes

L'**Europe du Sud-Est**, la **CEI** et la **Géorgie** voient essentiellement dans l'apprentissage et l'éducation des adultes un moyen de relancer le développement et/ou de contribuer à la croissance économique et à la lutte contre la pauvreté. Ces pays soulignent moins les aspects d'insertion et de cohésion sociales ou de promotion des valeurs et des institutions démocratiques. En **Israël**, l'apprentissage et l'éducation des adultes sont considérés comme essentiels pour l'intégration des immigrants mais aussi pour la croissance économique et la compétitivité du pays. Les **États-Unis** reconnaissent l'importance de l'apprentissage et l'éducation des adultes pour la croissance économique – puisque cela permet de renforcer le niveau de compétences des adultes, la maîtrise de l'anglais chez les immigrants et les aptitudes professionnelles des travailleurs.

Les étapes initiales d'une approche systémique des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes à adopter sont mises en évidence dans les rapports individuels des pays d'**Europe du Sud-Est** et de la **CEI** mais aussi de la **Géorgie**. En **Europe du Sud-Est**, des projets tels que Plaidoyer pour l'apprentissage tout au long de la vie de DVV International cherchent à attirer l'attention des décideurs et des autres partenaires sur la nécessité d'adopter un cadre cohérent reliant les différents volets économiques, éducatifs, sociaux et professionnels de la politique mais

aussi à démontrer le rôle stratégique de l'investissement dans les compétences et, partant, dans l'apprentissage des adultes (Dimitrova, 2007). Pour autant, la plupart des réformes de l'EFP adoptées dans cette région privilégient la formation initiale et le volume de FPC est restreint. L'**Ancienne République yougoslave de Macédoine** a élaboré un plan pour l'éducation des adultes et promeut l'accès des personnes faiblement éduquées issues de groupes ethniques. La **Serbie** a conçu une stratégie pour le développement de l'éducation des adultes, une stratégie pour le développement de l'enseignement professionnel (2006) et divers plans d'action et a adopté des politiques volontaristes pour le marché du travail. En 2006, l'Assemblée interparlementaire de la **CEI** a adopté une législation type sur l'éducation des adultes, ainsi qu'un *Document conceptuel sur le développement de l'éducation des adultes*. Par ailleurs, un plan de mise en œuvre de ce document conceptuel a été élaboré. L'**Ukraine** cherche à inscrire des projets qui bénéficient du soutien de l'ETF dans un processus politique cohérent. La **Moldavie** rappelle que l'adoption en 2003 d'un texte d'orientation sur la formation et l'éducation professionnelle des ressources humaines ainsi que d'un code du travail. Ce dernier énonce les responsabilités des employeurs en matière de formation des employés. En **Géorgie**, où une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie a été mise en œuvre en 2008, l'apprentissage et l'éducation des adultes ne sont guère répandus mis à part certains programmes à destination des chômeurs. Mais le ministère de l'Éducation a bien conscience de la nécessité de cibler des groupes « à risque ». En **Russie**, le programme fédéral ciblé pour le développement de l'éducation 2006-2010 est le principal texte définissant à la fois le concept de l'éducation permanente et ses différents volets, dont l'éducation des adultes.

## Gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes

Une entité – qu'il s'agisse d'un gouvernement ou d'un prestataire d'éducation et de formation – s'organise de manière à pouvoir prendre des décisions et les mettre en œuvre. Les aspects clés de sa gouvernance auront trait à l'information, à la consultation, à la participation, au processus, à l'égalité, aux droits et aux réformes. Une communication limpide, des consultations libres, une participation ouverte à tous, l'égalité de l'accès, la transparence des prises de décision, l'allocation des moyens nécessaires, des capacités adaptées et le sens de la responsabilité seront la marque d'une bonne gouvernance. L'énumération de ces critères montre bien que la gouvernance de l'apprentissage et l'éducation des adultes est loin d'être acquise dans bon nombre de pays de la région.

Selon que l'apprentissage et l'éducation des adultes sont considérés comme un bien public, un bien privé ou un bien mixte, le modèle utilisé sera un modèle de service public, un modèle de marché ou bien un mélange des deux. On voit donc que le rôle global de l'État en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes dans la région couvre un large spectre : celui-ci peut s'impliquer et promouvoir l'apprentissage et l'éducation des adultes en tant que biens publics ou bien avoir une influence minimale, en confiant plus ou moins l'apprentissage et l'éducation des adultes aux forces du marché. La position d'un pays pourra être dictée par l'idéologie, la tradition, les ressources ou un mélange des trois. En **Suède**, où le rôle officiel de l'État est de créer des opportunités pour un apprentissage varié, les objectifs et les réglementations de l'éducation (exception faite de l'éducation libérale des adultes) sont définis par l'État. Un système tripartite formel permet de surveiller l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes faite aux travailleurs. En **Pologne**, le marché des services éducatifs a commencé à se développer dans les années 1990. Pour reprendre les termes d'une évaluation externe commandée par le ministère de l'Éducation, « la règle générale adoptée pour la politique éducative veut qu'un marché totalement libre des services éducatifs saura satisfaire les besoins du marché du travail. En permettant aux adultes de compléter leur éducation dans une formation de type scolaire, l'État n'intervient pratiquement pas dans l'offre non scolaire ». Pour améliorer la qualité et l'efficacité des cours destinés aux chômeurs, les agences de l'emploi ont été obligées en 2007 de tenir compte du certificat de qualité présenté par le prestataire et d'analyser les offres de formation afin de vérifier leur adéquation vis-

à-vis du marché du travail. Les appels d'offre pour des formations financées par l'État sont aussi considérés comme un moyen d'améliorer la pertinence et la qualité.

En **Allemagne**, l'activité de l'État en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes se limitent en général à l'énoncé des principes et des paramètres de base mais aussi à l'introduction de règles pour garantir leur organisation et financement. Ces règles sont ensuite intégrées dans les lois de la fédération et des Länder qui fixent les conditions générales du soutien de l'État à l'éducation permanente. L'**Ancienne République yougoslave de Macédoine** indique que le rôle du gouvernement n'est pas d'inventer, de gérer ou de financer un système global d'apprentissage tout au long de la vie mais plutôt de redistribuer les ressources de manière à rendre l'offre équitable, systématique et efficace. La **Serbie** note qu'en dépit de l'adoption d'une stratégie de développement de l'éducation des adultes, le contexte national rend extrêmement difficile la prise en compte des questions d'apprentissage et d'éducation des adultes. L'**Arménie** rappelle l'absence de structure publique pour gouverner ou coordonner au niveau national l'éducation des adultes. En revanche, les autorités s'efforcent d'impliquer les partenaires sociaux dans la gouvernance de l'EFP et dans l'élaboration d'un plan d'action pour la stratégie d'éducation des adultes. Aux **États-Unis**, le département fédéral de l'Éducation fixe les politiques et gère et coordonne l'assistance financière aux États en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes.

Il faut adopter des structures et des cadres au niveau international, national, régional et municipal mais aussi dans les communautés et les institutions afin de garantir un appui souple à l'offre d'apprentissage tout au long de la vie et d'assurer la participation, en particulier dans l'apprentissage et l'éducation des adultes

Dans de nombreux pays, la responsabilité politique de l'apprentissage et de l'éducation des adultes est éclatée entre différents ministères, chacun ayant en charge un aspect spécifique. C'est le cas en **Lettonie** notamment, où neuf ministères – sans compter d'autres parties prenantes – participent à l'élaboration de stratégies et de plans d'action pour l'apprentissage tout au long de la vie. La **Moldavie** connaît également cette multiplicité de ministères. Globalement, la coordination et la coopération entre ministères sont souvent inadaptées. Parfois, les responsabilités en termes de politiques, d'offre et de financement pour l'apprentissage et l'éducation des adultes formels incombent au ministère de l'Éducation, parfois elles sont éclatées entre le ministère de l'Éducation et le ministère du Travail. Le ministère des Affaires sociales est souvent impliqué dans le maintien d'un revenu pour les apprenants adultes et le ministère des Finances pour fournir des incitations financières tandis que divers ministères assurent l'apprentissage et l'éducation des adultes pour les fonctionnaires et différents secteurs de la population. Là où l'apprentissage et l'éducation des adultes non formels bénéficient d'aides publiques, le rôle financier des ministères autres que l'Éducation est plus important dès lors que, comme au **Portugal**, il n'existe pas ou peu de fonds fiables pour les activités de base des prestataires.

La réglementation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes varie d'un pays à l'autre. Cela étant, le principe de subsidiarité est de plus en plus présent dans la gestion publique, qui permet de déplacer l'autorité décisionnaire au plus près des activités d'apprentissage et d'éducation des adultes. La conviction selon laquelle les autorités infranationales fournissent des services efficaces suscite donc dans de nombreux pays un mouvement en faveur d'une plus grande décentralisation du contrôle opérationnel. En outre, la décentralisation est souvent associée à une volonté de rupture claire avec l'économie « planifiée » du passé. Dans plusieurs pays, cette approche s'accompagne de la mise en concurrence des prestataires, soit en laissant le secteur privé assurer une partie de l'offre, soit en introduisant des relations de quasi-marché dans le secteur public. Pour éviter d'aggraver l'éclatement des responsabilités et de creuser les inégalités régionales, la décentralisation doit s'accompagner d'un investissement dans les compétences des autorités et des prestataires locaux, afin qu'ils utilisent judicieusement les moyens alloués, et d'une réglementation centrale accrue en termes de responsabilisation pour la qualité des normes, des qualifications et des résultats de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

Plusieurs pays ont transféré la responsabilité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes aux municipalités ou à d'autres échelons locaux. Au **Danemark**, la réforme de l'éducation des adultes

de 2001 a introduit un partage des responsabilités entre l'État, les régions et les autorités locales. En **Finlande**, en **Norvège**, au **Portugal** et en **Suède**, les municipalités sont chargées de mettre en œuvre la politique d'éducation des adultes. En **Hongrie**, les régions jouent un rôle plus important depuis 2001. En **France**, les régions et les communes participent à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, soit directement en prenant l'initiative d'actions, soit indirectement en finançant des organisations et des associations en place. Dans les pays d'**Europe du Sud-Est** et de la **CEI** et en **Géorgie**, la décentralisation en est encore à ses balbutiements. En 2006, en vue de la décentralisation de l'EFPP en **Russie**, l'ETF a appuyé un programme de formation pour les responsables locaux de l'EFPP et pour les formateurs de centres d'EFPP continus (Fondation européenne pour la formation, 2008b).

Structurellement, l'apprentissage et l'éducation des adultes sont pluralistes. De nombreux acteurs participent à l'élaboration et la mise en œuvre de politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes, avec des valeurs, des attitudes, des attentes, des objectifs et des approches souvent très différents : pouvoirs publics à tous les niveaux, organismes officiels, partenaires sociaux, prestataires publics, ONG (y compris les organisations de la société civile – OSC), prestataires commerciaux et, enfin, apprenants potentiels et leurs représentants. Une bonne gouvernance exige de bons partenariats d'apprentissage. Au niveau du système, ces partenariats interviendront entre organes officiels, partenaires sociaux, société civile et autres parties prenantes. Au niveau des prestataires, ils seront conclus entre les établissements d'éducation et les partenaires sociaux locaux, la société civile et les représentants des apprenants.

Les données d'un certain nombre de pays de l'UE-27+ attestent d'une tendance générale à la coordination et à la cohérence entre structures d'apprentissage des adultes afin d'établir des liens et des engagements réciproques entre groupes hétérogènes. Les partenaires sociaux et la société civile sont de plus en plus considérés comme des partenaires de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et leur implication va de la consultation à la participation aux structures officielles à l'échelle nationale et/ou régionale. Les partenaires sociaux pèsent aussi sur les politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes au travers des processus de négociation collective. Certains pays ont traditionnellement impliqué les partenaires sociaux et les parties prenantes – de sorte que les dispositifs institutionnels couvrent en général un vaste réseau de comités consultatifs nationaux, régionaux et locaux qui permettent un dialogue social bien organisé autour de l'apprentissage tout au long de la vie. C'est le cas notamment en **Allemagne**, en **Autriche**, à **Chypre**, au **Danemark**, en **France**, en **Norvège**, aux **Pays-Bas** et en **Suède**. Le **Royaume-Uni** reste fidèle à une approche volontaire de la formation de la main-d'œuvre. L'État intervient essentiellement pour stimuler la demande d'un employeur ou d'un individu en améliorant la qualité et la réactivité des prestataires mais aussi en mettant en place des services d'appui pour rendre la formation attractive pour les entreprises (dont la création de conseils sectoriels pour les compétences dirigés par les employeurs, un système réformé de qualifications censé être entré en vigueur en 2008 et un service *Train to Gain* [se former pour gagner]). Pourtant et ainsi que l'a souligné un rapport sur les compétences commandé par le gouvernement en 2006, la médiocrité actuelle de la base de qualifications est le résultat de ce modèle. Le gouvernement a fait savoir qu'il envisageait de réglementer le secteur si les employeurs n'augmentaient pas spontanément leur participation financière à la formation. Depuis 2006 en outre, le modèle **britannique** de fonds formation-syndicat (Union Learning Fund) a été élargi pour donner naissance à UnionLearn, le projet de la confédération des syndicats en matière d'apprentissage et de compétences. Celui-ci a joué un rôle de premier plan pour préciser le rôle et la nature des syndicats notamment en tant qu'intermédiaires entre les offres de formation et les travailleurs.

Les partenariats s'expriment dans la coopération interministérielle, interinstitutionnelle et interorganisationnelle à l'échelle nationale, régionale et locale. Ils viennent appuyer une réflexion et des réponses conjointes tout en poussant à des décisions politiques transversales afin de créer un système global d'apprentissage tout au long de la vie. Un certain nombre de pays ont établi des organismes nationaux/régionaux chargés de coordonner l'apprentissage et l'éducation des adultes. Ces organismes rassemblent les partenaires de l'apprentissage des adultes – dont les ministères, les partenaires sociaux, les représentants des prestataires officiels, les apprenants et des intérêts non gouvernementaux – afin d'améliorer l'offre et la qualité de l'apprentissage et de

l'éducation des adultes. Selon leur degré d'autonomie, ces organes peuvent avoir un rôle de décision et de mise en œuvre des politiques, de coordination et/ou de consultation. Depuis 2000, le Forum suisse de l'éducation des adultes intervient à titre consultatif. Son conseil réunit des représentants des bureaux fédéraux (éducation et formation, emploi, culture), des cantons et des prestataires d'apprentissage et d'éducation des adultes en **Suisse**. En 2005, un deuxième comité a été créé – la Conférence suisse de coordination pour l'apprentissage des adultes – pour coordonner les questions d'apprentissage et d'éducation des adultes entre la confédération et les cantons.

Des réseaux régionaux et locaux de partenaires intervenant ensemble sur les politiques du marché du travail, les politiques sociales, les politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes – y compris pour les questions de couverture territoriale – sont une autre solution intéressante pour les partenariats au niveau des systèmes et des prestataires. En **Allemagne**, le ministère fédéral de l'Éducation et de la recherche soutient les réseaux régionaux appuyés par le FSE afin de proposer des services novateurs et intégrés pour l'apprentissage tout au long de la vie. Aux **Pays-Bas**, le recentrage vers les réseaux régionaux est vécu comme une innovation majeure. En **Russie**, un projet de « communauté apprenante » teste de nouvelles approches pour promouvoir l'apprentissage des adultes. Aux **États-Unis**, les employeurs ont souvent leur mot à dire sur le contenu de l'offre des prestataires locaux d'apprentissage et d'éducation des adultes professionnels. Au niveau des prestataires, l'implication des apprenants dans la gestion des établissements commence à se développer dans plusieurs pays pour favoriser une gouvernance réactive aux besoins des individus et des communautés.

Pourtant, de nombreux pays de l'UE-27+ n'ont toujours pas réussi à conclure de partenariats novateurs, efficaces, de qualité et équitables pour assurer l'éducation et la formation (Commission européenne, 2007b). Ainsi, **Chypre**, l'**Estonie**, la **Grèce**, la **Lituanie**, la **Pologne**, la **Slovénie** et la **Turquie** en sont encore à la phase préliminaire de mise en place de dispositifs institutionnels au niveau du système. La **Roumanie** souligne le manque de cohérence et l'absence de partenariat social autour des parcours d'apprentissage et la reconnaissance des acquis. Dans ces pays qui commencent à peine à impliquer les partenaires sociaux, la difficulté tient à la faiblesse et à l'éclatement des organisations patronales et syndicales (Commission européenne, 2007b). Dans les nouveaux États membres de l'UE, l'implication des syndicats représente un changement radical de rôle pour les syndicats comme pour les employeurs. Dans les pays d'**Europe du Sud-Est**, de la **CEI** et en **Géorgie**, où ces difficultés sont particulièrement aiguës, la culture du partenariat est trop embryonnaire. L'implication des partenaires sociaux et autres parties prenantes dans la gouvernance reste encore théorique dans une majorité de cas.

La volonté de plus en plus évidente dans bon nombre de pays de coordonner et de rendre cohérents l'apprentissage et l'éducation des adultes formels ne s'étend pas forcément à l'apprentissage et l'éducation des adultes non formels. Les rapports révèlent que dans une vaste majorité de pays, la société civile n'a pas acquis ses lettres de noblesse en tant qu'acteur clé de l'apprentissage et l'éducation des adultes. Pourtant, l'apprentissage et l'éducation des adultes non formels disposent de mécanismes de coordination. Des associations nationales/régionales de prestataires non formels d'apprentissage et d'éducation des adultes et, dans certains cas, d'apprenants pourraient participer à la prise de décisions au niveau national et régional. Ces associations pourraient promouvoir la participation et une offre de qualité, réaliser des recherches et s'impliquer dans des projets de coopération financés par l'UE. Ainsi en **Arménie**, l'Association arménienne pour l'éducation des adultes – qui fédère 36 ONG – est un partenaire clé dans les projets financés par des bailleurs. En **Géorgie**, l'Association géorgienne pour l'éducation des adultes accomplit la même fonction. Ces deux associations – ainsi que de nombreuses autres structures nationales pour l'éducation des adultes de la région – sont membres de l'Association européenne pour l'éducation des adultes (EAEA).

## Cadre législatif

La législation implique d'aller vers la coordination, la cohérence et, à l'occasion, l'intégration des politiques, des structures, du financement, de l'offre et des qualifications.

Pratiquement tous les pays de la région se sont dotés d'une législation spécifique qui couvre l'EFPP – souvent intégrée dans le droit du travail – et qui traite en général de la FPC. Vingt pays au moins ont bâti des cadres législatifs spécifiques pour l'apprentissage et l'éducation des adultes formels délivrés dans des établissements d'enseignement et de formation : **Allemagne, Arménie, Ancienne République Yougoslave de Macédoine, Belgique, Croatie, Danemark, Estonie, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Lituanie, Monténégro, Norvège, Pays-Bas, Portugal, République tchèque, Slovaquie et Suède.**

En 1998, avec la loi sur l'éducation des adultes et l'alphabétisation familiale (AEFLA), les **États-Unis** ont inclus l'apprentissage et l'éducation des adultes dans la loi sur le développement de la main-d'œuvre (WIA). Ce texte prévoit la fourniture de services d'éducation et d'alphabétisation familiale pour aider des adultes à achever un cycle secondaire et à acquérir des compétences professionnelles utiles. En **Europe du Sud-Est**, dans la **CEI** et en **Géorgie**, où les systèmes sont en général fermement ancrés dans la loi, la législation est considérée comme une première étape essentielle pour le développement de l'apprentissage et l'éducation des adultes. Dans l'**Ancienne République yougoslave de Macédoine**, le ministère de l'Éducation est tenu par la loi de créer une stratégie pour l'apprentissage et l'éducation des adultes et de fournir des moyens financiers pour sa mise en œuvre conformément aux « besoins du pays et de l'UE ».

Pourtant, l'élaboration de lois pour l'apprentissage et l'éducation des adultes n'est pas toujours précédée ou accompagnée par l'élaboration parallèle de politiques, stratégies et initiatives cohérentes dont certaines – comme le développement d'une approche partenariale – exigent plus qu'une armature légale.

Alors que la législation spécifique globale en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes non formels est plutôt l'exception que la règle dans les pays de la région, neuf d'entre eux s'en sont néanmoins dotés : **Belgique** (Wallonie), **Danemark, Estonie, Finlande, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Pays-Bas** et **Suède**. L'**Arménie** indique qu'un document conceptuel définissant et réglementant les dispositions fondamentales légales et organisationnelles de l'« éducation non formelle » a été approuvé en 2006. Un petit nombre de pays ont adopté des textes intégrant tous les aspects de l'éducation des adultes, formelle et non formelle : c'est le cas au **Danemark**, en **Finlande**, aux **Pays-Bas**, en **Roumanie** et en **Suède**.

Dans bon nombre de pays, un droit légal à l'éducation des adultes à différents niveaux fait son apparition. En **Suède**, tous les adultes qui remplissent un certain nombre de critères ont droit à une éducation de base. En **France**, un accord national a établi en 2004 le droit individuel à la formation (DIF). En **Norvège**, les adultes ont droit à une éducation gratuite jusqu'en fin de deuxième cycle secondaire. En **Turquie** depuis 1961, les adultes dans l'incapacité de poursuivre leurs études pour une raison ou une autre bénéficient d'un droit à l'éducation dans des classes et des cours de rattrapage qui leur permettent d'enrichir leur culture générale et d'élargir leurs perspectives professionnelles. Certains pays – comme la **Belgique** et la **France** – garantissent un droit d'accès à l'éducation et à la formation pour tous les adultes, au travers des dispositifs de congés de formation.

# Financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes

**Dans le cadre du thème 9 – *Les aspects économiques de l'éducation des adultes* – les délégués de CONFINTEA V se sont engagés à améliorer le financement de l'éducation :**

*en y associant des organismes de financement bilatéraux et multilatéraux dans le cadre de partenariats entre les différents ministères, d'autres organismes publics, les organisations non gouvernementales, le secteur privé, la collectivité et les apprenants*  
(Agenda pour l'avenir de l'éducation des adultes, paragraphe 49a)

Le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes est une question autant idéologique que technique et les positions officielles trahissent différentes cultures politiques, notamment vis-à-vis du rôle et des avantages de l'éducation et de la formation, des responsabilités des différents acteurs et de la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. L'investissement dans l'apprentissage et de l'éducation des adultes, par quelque acteur que ce soit, dépend explicitement ou implicitement de plusieurs facteurs : le fait de percevoir la « valeur ajoutée » de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, le fait de les considérer comme un bien public, privé ou une combinaison des deux et le fait d'envisager leur financement comme un investissement ou comme une dépense et, dans le premier cas, le type d'investissement concerné.

La gouvernance informe également les décisions et les pratiques en matière de financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Les rôles et responsabilités des partenaires sociaux varient d'un pays à l'autre et dans les nouveaux États membres de l'UE, en Europe du Sud-Est, dans la CEI et en Géorgie, la situation évolue sans cesse. Dans d'autres cas, les partenaires sociaux sont plus ou moins officiellement impliqués à un degré variable dans le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et d'autres dispositifs en leur faveur. En général, les gouvernements de la région cherchent à élargir les responsabilités financières pour l'apprentissage et l'éducation des adultes en instaurant un partage des coûts par le cofinancement entre partenaires, en partie pour remédier à la pénurie de ressources mais aussi, dans de nombreux cas, sous l'effet d'une tendance croissante à ouvrir l'éducation et la formation aux marchés. Pourtant, tous les gouvernements de la région vont, à des degrés divers, plus loin qu'un rôle global de pilotage, de gestion et de coordination et reconnaissent le rôle de l'investissement public en cas de défaillance des marchés de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Ils s'efforcent aussi d'instaurer davantage d'égalité pour les groupes à risque que sont les chômeurs, les travailleurs peu qualifiés, les immigrants, les personnes âgées et les seniors, remédiant ainsi à une situation injuste.

Dans la majorité des rapports, les données statistiques sur l'investissement dans l'apprentissage et l'éducation des adultes sont parcellaires et les informations présentées ne sont pas directement comparables. Il est donc difficile de dresser un tableau fidèle des dépenses d'ensemble de tel ou tel partenaire – ou de la totalité des acteurs – dans un pays, quel qu'il soit. L'OCDE a alerté sur la faiblesse globale des niveaux d'investissement dans l'apprentissage et l'éducation des adultes pour certains pays de la région (OCDE, 2003). Il semble que la plupart des pays dépensent moins de 1 pour cent de leurs budgets nationaux d'éducation pour l'apprentissage et l'éducation des adultes et même, le plus souvent, un volume bien inférieur (Archer, 2007).

Dans certains pays, les pressions pour investir dans l'apprentissage et l'éducation des adultes semblent augmenter. Un rapport de 2002 de la Commission européenne a souligné que la baisse des investissements publics dans l'apprentissage et l'éducation des adultes avait été particulièrement brutale au cours de la décennie précédente dans les pays censés rejoindre l'UE à partir de 2004. Les auteurs redoutaient que les contraintes budgétaires et l'importance des

volumes consacrés à l'éducation formelle ne militent contre toute augmentation future des investissements dans l'apprentissage et l'éducation des adultes (Commission européenne, 2003a). L'**Allemagne** indique que le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, tous partenaires confondus, n'a cessé de reculer en dix ans, passant de 27,8 milliards EUR en 1996 à 24,1 milliards EUR en 2006. Sur la même période, les dépenses publiques pour l'apprentissage et l'éducation des adultes ont légèrement baissé, de 1,5 à 1,4 milliard EUR alors que les dépenses de l'Agence fédérale de l'emploi, à la recherche d'économies, ont chuté de 8,0 milliards EUR à 1,3 milliard.

Partout, l'investissement dans l'apprentissage et l'éducation des adultes est une question brûlante... Dans les pays de l'UE-27+, les discussions ont été relancées par la stratégie de Lisbonne et une série de communications et rapports exhortatoires de la Commission européenne (2001, 2003a, 2003b, 2003c, 2006b) appelant les États membres à créer des incitations fiscales et réglementaires pour relancer l'investissement public et privé dans l'apprentissage et l'éducation des adultes. Ces textes appellent aussi à un investissement accru de la part de tous les partenaires et, en particulier, des entreprises. En 2003, la Commission a rappelé aux États membres que la contribution de l'éducation et de la formation à la croissance était largement attestée. Les estimations laissent penser que l'investissement dans l'éducation et la formation produit des taux de rendement pour les individus et pour la société comparables à ceux de l'investissement dans des biens physiques (Commission européenne, 2003a). En outre, l'OCDE a démontré qu'une distribution équitable des compétences avait un impact profond sur la performance économique (OCDE, 2005).

## L'investissement dans l'apprentissage et l'éducation des adultes au niveau de la région

Alors que dans pratiquement tous les pays, l'investissement dans l'apprentissage et l'éducation des adultes provient de multiples sources – dont les pouvoirs publics, les entreprises, les OSC et les individus – les rapports nationaux tendent à n'aborder que l'investissement public, faute le plus souvent d'informations sur les investissements des autres parties prenantes. En outre, les rapports ne font quasiment pas référence à l'évolution implicite des structures de coûts dans les dernières formes d'apprentissage et d'éducation des adultes – comme la validation de l'apprentissage non formel et la généralisation de l'apprentissage assisté par ordinateur. Un certain nombre de pays (comme l'**Allemagne**, le **Danemark**, la **France** et la **Suisse**) ont chargé un organisme national, qui réunit différentes parties prenantes du secteur, de réfléchir au financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Leurs recommandations portent notamment sur les modèles de financement multi-sources ; le financement intersectoriel et interministériel pangouvernemental ; la décentralisation du financement au niveau régional/local ; la réorientation des aides publiques des prestataires aux individus pour promouvoir la responsabilité individuelle et les quasi-marchés dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ; la restriction de l'aide publique à l'apprentissage et à l'éducation des adultes de la « seconde chance » élémentaire et secondaire ; et l'apprentissage et l'éducation des adultes professionnels pour les personnes peu qualifiées.

Les pays ne sont pas tous prêts à s'engager dans une offre publique directe d'apprentissage et d'éducation des adultes. Dans certains cas (comme en **Allemagne** et en **Norvège**), l'essentiel de l'apprentissage des adultes est privatisé, avec un soutien de l'État plus ou moins affirmé ; dans d'autres (au **Danemark**, en **Finlande** et en **Suède** par exemple), les pouvoirs publics restent d'importants prestataires pour l'apprentissage pour les adultes. De nombreux rapports citent également dans les sources de financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes le FSE et le programme EFTLV de l'UE 2007-2013.

Les subventions accordées aux prestataires par l'intermédiaire des autorités régionales et/ou locales ou – plus rarement – directement sont la solution la plus fréquente pour financer l'apprentissage et l'éducation des adultes. La **Géorgie** fait exception, qui prévoit d'élargir le

dispositif de financement par lequel les individus reçoivent des fonds pour suivre un cours dans un établissement secondaire ou supérieur de leur choix afin de poursuivre leur formation.

Dans les pays d'**Europe du Sud-Est**, de la **CEI** et en **Géorgie**, le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes est réduit, fragmenté et surtout lié à des projets. Parmi les sources de financement figurent les fonds publics, limités ; toute une série de bailleurs étrangers, dont la Banque mondiale, la Banque européenne d'investissement, la fondation Eurasia, l'OIT, l'Usaid, l'UNESCO et le Pnud ; des bailleurs européens bilatéraux, dont les fonds transitent souvent *via* des ONG ou directement de gouvernement à gouvernement ; et l'aide de l'UE par le biais des structures IPA ou PEV. Les rapports soulignent la faible implication des employeurs et, dans pratiquement tous les cas, le manque d'investissement de la part des individus.

Dans la majorité des pays, les pouvoirs publics interviennent sur le « marché de la formation » en cas de défaillance dudit marché ou pour des raisons d'équité. Ils financent alors des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes pour différentes catégories d'adultes qui ne voudront/pourront pas autofinancer leur formation ou demander à leur employeur de le faire – comme les travailleurs peu qualifiés, les adultes chômeurs, les personnes en marge du marché du travail, les immigrants et les individus peu éduqués. Pratiquement tous les pays financent la formation et la remise à niveau des adultes chômeurs dans le cadre de mesures actives du marché du travail (MAMT), *via* en général le ministère du Travail et les services de l'emploi. Les 27 pays de l'UE peuvent bénéficier d'un cofinancement du FSE. Dans les nouveaux États membres de l'UE mais aussi dans les pays d'**Europe du Sud-Est** et de la **CEI**, les investissements pour les MAMT sont loin de suffire à satisfaire la demande. La majorité des rapports évoquent un financement public de l'offre pour une éducation de la « seconde chance », qui se déroule le plus souvent dans les établissements officiels. De nombreux pays financent l'alphabétisation – sauf ceux qui estiment que c'est inutile. Étant donné le rôle « compensatoire » et redistributif de cette forme d'apprentissage et d'éducation des adultes, les cours sont en général gratuits. En **Suisse**, les ONG qui assurent l'apprentissage et l'éducation des adultes pour des personnes peu qualifiées ou défavorisées ont cruellement besoin d'un surcroît de subventions. La majorité des pays d'**Europe du Sud-Est** et de la **CEI** indiquent que l'alphabétisation des adultes doit bénéficier d'un financement public. L'**Ancienne République yougoslave de Macédoine** évoque l'allocation prévue pour la première fois dans le budget 2008 pour assurer des cours aux adultes qui n'ont pas achevé leur scolarité primaire ou qui sont en prison. Aux **États-Unis**, pratiquement toutes les entités sans but lucratif peuvent bénéficier de fonds fédéraux pour des cours d'alphabétisation et autres formes d'apprentissage et d'éducation des adultes, aux termes d'un processus d'appel d'offres. De nombreux pays financent des cours de langues et de culture pour les immigrants qui, à de rares exceptions près, sont gratuits. **Israël** indique que l'apprentissage de l'hébreu par les immigrants ponctionne lourdement le budget de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

La plupart des pays ont adopté une politique d'incitation des entreprises à considérer l'apprentissage et de l'éducation des adultes comme un élément clé du développement du lieu de travail et de l'entreprise. Pourtant, les informations sur les investissements consentis par les employeurs sont très lacunaires. Si l'on en croit les données EIAA, la formation des employés adultes est financée pour l'essentiel par les entreprises ou les individus alors que l'État finance la formation des chômeurs et des personnes en marge du marché du travail (OCDE et Statistique Canada, 2000). Des données comparables disponibles pour neuf pays de la région (**Canada, Danemark, Espagne, Finlande, Norvège, Portugal, Royaume-Uni [Angleterre], Suède et Suisse**) montrent que plus de 50 pour cent des personnes formées ont bénéficié du soutien de leur employeur (OCDE, 2003). Dans pratiquement tous les pays, les employeurs publics financent la formation continue des fonctionnaires. Dans les pays d'**Europe du Sud-Est** et de la **CEI**, cette formation est souvent appuyée par l'UE ou d'autres bailleurs de fonds dans le cadre de la consolidation et du renforcement des institutions publiques. L'amélioration des compétences et/ou la remise à niveau des employés font souvent partie des accords salariaux conclus avec les partenaires sociaux. Dans tous les pays, les petites et moyennes entreprises (PME) sont les moins susceptibles d'investir dans le développement des compétences de leurs employés. Au **Danemark**, les partenaires sociaux et le gouvernement ont signé un accord cadre en 2007 pour

financer l'apprentissage tout au long de la vie. Les partenaires se sont engagés à réviser les réformes en la matière en 2009. La **France** et la **Hongrie** évoquent l'obligation légale faite aux employeurs à partir d'un certain niveau d'effectifs de contribuer à un fonds national de formation ou de dépenser une somme fixée pour la formation de leurs salariés. Mais les écarts entre pays de l'UE-27+ sont immenses.

Au **Royaume-Uni**, deux nouvelles structures sont en cours d'introduction pour améliorer l'efficacité du « marché » de l'éducation et de la formation, qui devront optimiser les échanges d'information entre employeurs et employés. Un service de médiateurs, baptisé "Train to Gain", a récemment vu le jour pour aider les employeurs à identifier et à sous-traiter la formation requise en fonction des besoins spécifiques de l'entreprise (et pour subventionner cette formation dès lors qu'elle répond aux priorités gouvernementales). Parallèlement, le gouvernement prévoit de renforcer le service pour la promotion et l'orientation professionnelle des adultes (Adult Advancement and Careers Service), afin que celui-ci fournisse des informations, des conseils et de l'aide aux individus cherchant à suivre des cours adaptés pour répondre à leurs besoins, au travail et au quotidien. En **Écosse**, un nouvel organisme – Skills Development Scotland – a été créé dans le même esprit. La **Roumanie** indique que selon une enquête conduite en 2006, l'écart entre ce pays et le reste de l'Europe des 27 n'a pratiquement pas évolué depuis 1999 : l'investissement par employé des entreprises roumaines est le tiers de la moyenne européenne d'alors. Dans de nombreux cas, la responsabilité de la formation est « transférée » par l'entreprise à l'employé. Plusieurs pays d'**Europe du Sud-Est** et de la **CEI** indiquent que les employeurs s'intéressent rarement au développement des compétences de leur personnel ou, s'ils ont conscience de son utilité, ne peuvent/veulent pas le financer. La **Serbie** signale que la majorité des employeurs n'admettent pas le besoin d'assurer l'apprentissage et l'éducation des adultes, même si quelques-uns assument les coûts de développement des compétences.

Un constat est révélateur – le fait que la majorité des rapports nationaux ne fournissent que peu ou pas d'informations sur le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes non formels (par l'État ou, *via* l'autofinancement, par les prestataires et les participants). Les prestataires vont d'organisations exclusivement centrées sur l'éducation à des structures qui intègrent l'éducation dans le cadre d'un travail social ou de sensibilisation plus large. Parmi elles, on distingue celles qui dépendent exclusivement des fonds publics, celles qui bénéficient d'un financement mixte et celles qui sont financièrement indépendantes.

L'État a des attitudes très variées vis-à-vis de l'apprentissage et de l'éducation des adultes non formels, qui se retrouvent dans les stratégies et les niveaux d'investissement. À l'une des extrémités du spectre, la valeur intrinsèque de l'apprentissage et de l'éducation non formels est explicitement reconnue par l'État comme un « bien public » et comme un « bien privé », les avantages collectifs et individuels qui en sont retirés étant bénéfiques pour la cohésion sociale et le consensus national. Elle joue un rôle clé dans la promotion d'une citoyenneté active et la préservation des institutions démocratiques. Elle est aussi déterminante pour toucher les individus les moins susceptibles de s'inscrire dans l'apprentissage et l'éducation des adultes. Ce faisant, l'apprentissage et l'éducation des adultes non formels s'appuient sur l'offre au sein d'infrastructures bien en place d'établissements publics et non gouvernementaux. Les OSC reçoivent des fonds publics tout en conservant leur indépendance pour le contenu des cours et l'organisation, sous réserve qu'elles rendent des comptes à leur bailleur. Cette situation est assez fréquente dans les pays **nordiques** surtout, où l'ancienne tradition de soutien de l'État à l'éducation libérale des adultes perdure en 2008.

À l'autre extrémité du spectre, la situation se résume assez souvent à un manque d'engagement – ou à un engagement minime – de la part de l'État vis-à-vis du rôle de l'apprentissage et l'éducation des adultes non formels pour la préservation/la création d'institutions démocratiques et la cohésion sociale. Le financement provient de multiples sources – non statutaires, privées, à caractère philanthropique ou issues de la demande avec peu ou pas de fonds publics. La société civile, mal organisée, est incapable d'assurer l'apprentissage et l'éducation des adultes ; et l'on observe surtout des stratégies désespérées au lieu d'une approche plus structurée et plus professionnelle (Eurydice, 2007).

En **Finlande**, où environ la moitié des coûts de l'éducation libérale des adultes sont couverts par des fonds publics, un rapport sur le financement de l'apprentissage et l'éducation des adultes non formelle a débouché sur l'adoption d'une législation (en 2006) qui renforce les lycées populaires et met l'accent sur l'éducation à la citoyenneté dans les activités des associations pour l'éducation. En **Suède**, l'éducation libérale des adultes est essentiellement financée par des subventions publiques qui sont complétées par les cotisations des participants. En **Estonie**, les ressources publiques allouées à quelque 45 centres d'éducation non formelle le sont à l'issue d'appels d'offres. Dans la majorité des autres pays de l'UE-27+, les participants à l'éducation libérale ou populaire doivent acquitter des droits. Les OSC prestataires d'apprentissage et d'éducation des adultes non formels en **Europe du Sud-Est** et dans les pays de la **CEI** bénéficient souvent d'un soutien de bailleurs de fonds étrangers. En **Croatie**, les projets d'apprentissage et d'éducation des adultes mis en œuvre par des OSC sont essentiellement financés par des dons internationaux, le financement sur budget de l'État représentant approximativement 30 % des coûts. Sur la période 2004-2007, quelque 878 subventions ont été accordées aux OSC croates pour des programmes et des projets, des appuis institutionnels ou des programmes de développement régional et de décentralisation. L'**Arménie** signale que près de 300 ONG assurant un apprentissage et une éducation des adultes sur le développement civique, culturel et communautaire et la protection de l'environnement sont financées surtout par des bailleurs internationaux mais aussi par l'État et des organisations confessionnelles.

De nombreux pays (comme **Chypre** et la **Slovaquie**) font état d'un manque de données nationales solides sur les contributions des individus ou des ménages à leur propre apprentissage. Pourtant, mis à part des groupes cibles prioritaires bien précis, il semble que les coûts de l'apprentissage soient de plus en plus transférés sur les individus. L'**Allemagne** indique qu'entre 1996 et 2006, les coûts individuels d'apprentissage et d'éducation des adultes – en part du financement total des coûts directs – ont augmenté, de 31,2 à 47,7 %. En **Slovénie**, l'enquête nationale indique qu'environ les deux tiers des participants dans les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes formels assument les coûts. En **Pologne**, où la plupart de l'apprentissage et de l'éducation des adultes sont proposés sur le marché libre de services de formation commerciaux, les enquêtes révèlent que 33,4 % des coûts des établissements évalués sont assumés par les étudiants. En **Arménie**, les adultes qui paient leurs propres cours en informatique, en langues ou en comptabilité sont « parmi les acteurs [de l'apprentissage et de l'éducation des adultes] les plus actifs ».

Dans ce contexte de pression grandissante pesant sur les individus pour financer leur propre apprentissage, l'enquête du Cedefop (2003) prend tout son sens, notamment pour les autorités nationales. Elle révèle qu'entre 39 et 47 % des adultes des 15 États membres de l'UE de l'époque n'étaient pas prêts à déboursier quoi que ce soit pour participer à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Notons que la majorité (51 %) étaient prêts à payer pour l'apprentissage et l'éducation des adultes si cela conduit « à une vie meilleure ».

## Incitations pour investir dans l'apprentissage et l'éducation des adultes

Les facteurs ayant un effet dissuasif sur l'investissement dans l'apprentissage et l'éducation des adultes sont légion. Tout d'abord, l'idée selon laquelle l'apprentissage et l'éducation des adultes sont avant tout un « bien privé » n'incite pas les pouvoirs publics à investir. Ensuite, les débats non résolus pour savoir si l'apprentissage et l'éducation des adultes sont un investissement ou une dépense agissent probablement comme un frein. Par ailleurs, la conviction de certaines organisations (comme l'OCDE, 2005) pour lesquelles le financement public de l'apprentissage et de l'éducation des adultes doit être limité justifie et/ou cautionne l'absence d'augmentation et/ou la réduction des dépenses publiques. En outre, l'imperfection des informations sur l'apprentissage et l'éducation des adultes et la difficulté à percevoir rapidement leurs avantages – économiques, sociaux, culturels, politiques et personnels – peuvent refroidir les parties prenantes. De plus, la pénurie de ressources agit comme une barrière pour les gouvernements, les entreprises et les

individus. Enfin, l'investissement d'argent, de temps, d'énergie et d'espoirs placés dans l'apprentissage et l'éducation des adultes – que ce soit par les pouvoirs publics, la société civile ou les individus – est une opération notoirement risquée en termes de rendement (OCDE, 2003).

Alors que l'on a privilégié la stimulation de la demande d'apprentissage et d'éducation des adultes, il n'y a pas eu en parallèle d'accent mis sur l'augmentation de l'offre publique en la matière dans la majorité des pays. Cela s'explique par la conjoncture économique tendue et l'ouverture croissante de l'apprentissage et de l'éducation des adultes au marché. Ce faisant, les pouvoirs publics cherchent à susciter un investissement dans l'apprentissage et l'éducation des adultes chez d'autres parties prenantes, sur la base le plus souvent d'un partage des coûts. À cet effet, ils introduisent des dispositifs réglementaires et institutionnels propices au renforcement des investissements par les échelons inférieurs de gouvernement, les entreprises et les particuliers.

Aux **États-Unis**, les États financent l'apprentissage et l'éducation des adultes sur leurs budgets propres et grâce à deux autres éléments : les transferts du gouvernement fédéral, en fonction des besoins de la population fournis par les registres de recensement ; et un financement ascendant basé sur les mesures de performance du système d'information national (NRS) des gains éducatifs et de la réussite professionnelle post-programme.

Les politiques axées sur les employeurs couvrent les incitations fiscales, les subventions et les prêts formation (surtout pour les PME), les conventions collectives conduisant à la création de fonds de formation et des accords obligatoires en fonction de prélèvements. Plusieurs fonds de formation ont reçu un soutien financier du FSE. L'amélioration des compétences et/ou la remise à niveau des employés font souvent partie des accords salariaux conclus avec les partenaires sociaux (Commission européenne, 2007d).

Pour inciter les particuliers à investir dans leur propre apprentissage, de plus en plus de dispositifs ciblés sur l'individu et sur la demande font leur apparition. Ils peuvent être financés par l'État, par un mécanisme de garantie publique, par des partenaires sociaux ou de manière mixte, avec un financement direct de l'apprenant et non plus du prestataire, à des fins essentiellement professionnelles. Le financement de la demande repose sur la conviction que l'individu est le mieux placé pour choisir son apprentissage et sur l'espoir que le développement de quasi-marchés de l'éducation et de la formation conduira à relever la qualité en attisant la concurrence entre prestataires. Pour être efficaces avec des adultes « à risque », les incitations doivent être rigoureusement ciblées et aller de pair avec des interventions de soutien – orientation, plans individuels de formation, aide à l'apprentissage, supports et examens gratuits et prise en charge des enfants.

Les incitations ciblées sur la demande peuvent être financières ou non. Certaines, à l'image des incitations fiscales à **Chypre**, en **Estonie**, en **Finlande**, en **Hongrie**, en **Lituanie**, en **Pologne** et en **Slovaquie**, sont des mesures passives qui reconnaissent les investissements déjà effectués. D'autres sont actives en cela qu'elles cherchent à stimuler la demande. Elles vont de mesures générales pour le bien-être (maintien du revenu, allocations pour les enfants/la famille, allocation logement et couverture des frais de transport) à une aide financière spécifique pour couvrir les coûts d'opportunité – prêts, dons, primes formation, bourses, bons d'échange formation, comptes individuels de formation, clauses de remboursement et congés-éducation payés. En **Autriche**, près de 290 000 bons de formation ont été produits entre 2002 et 2006. Depuis 2007, ce système a fait son apparition en **Suède**, qui permet aux prestataires d'éducation libérale de diminuer les droits demandés aux individus sous-représentés. En **Allemagne**, plus de 100 000 « chèques éducation » ont été rachetés en Rhénanie-du-Nord-Westphalie depuis 2006. Des comptes individuels de formation ont été introduits dans plusieurs pays, dont les **Pays-Bas**. Au **Monténégro**, les participants d'un programme d'alphabétisation de base ont reçu l'équivalent du salaire minimum pendant la formation. Dans bien des cas, le droit à un congé-éducation payé – essentiellement pour l'AFE professionnelle mais pas obligatoirement – est inscrit dans la loi, la convention collective ou les deux.

# Participation à l'apprentissage et l'éducation des adultes

Dans le cadre du thème 2 – *Améliorer les conditions et la qualité de l'éducation des adultes* – les délégués de CONFINTEA V se sont engagés à

*remédier aux disparités croissantes entre ceux qui ont accès à l'éducation des adultes et ceux qui n'y ont pas accès et à créer les conditions pour l'expression des besoins d'apprentissage des adultes, en adoptant une politique, une législation et d'autres mesures d'accès – y compris des services d'orientation et de conseil – et en améliorant la pertinence et la coordination entre les organismes*

*(Agenda pour l'avenir de l'éducation des adultes, paragraphes 16-21)*

## Les résultats éducatifs des adultes dans la région

L'apprentissage est un processus qui dure toute la vie. Les résultats obtenus à un niveau posent donc les jalons de l'acquisition de compétences et d'aptitudes au niveau suivant. Le niveau atteint pendant l'éducation initiale a de ce fait un impact significatif sur la participation à l'apprentissage et l'éducation des adultes – les personnes qui ont suivi le moins d'études étant le moins susceptibles d'y prendre part. On peut parler d'effet « à double tranchant » : l'apprentissage tout au long de la vie risque d'exacerber les inégalités dans l'éducation et les niveaux de compétences de la population en général (Eurydice, 2007).

Tous les pays de l'UE-27+ font état d'une augmentation de la part de la population ayant un niveau d'éducation intermédiaire à supérieur sur la période 2000-2006. En 2008 pourtant, on dénombre encore pratiquement 108 millions de personnes – soit quasiment un tiers de la main-d'œuvre de l'UE – ayant seulement atteint un niveau secondaire (Commission européenne, 2007c).

Les écarts de niveaux éducatifs des adultes sont marqués d'un pays à l'autre. Dans dix pays, moins de 20 % des adultes ont un niveau éducatif faible (enseignement primaire/premier cycle secondaire) : **Allemagne, Danemark, Estonie, Lettonie, Lituanie, Pologne, République tchèque, Slovaquie, Slovaquie, et Suède**. Mais pour quatre pays, ce taux est supérieur à 40 % : **Espagne, Italie, Malte et Portugal**. Depuis 2000, le taux d'achèvement du deuxième cycle secondaire a légèrement progressé dans l'UE, de 76,6 % des personnes âgées de 20 à 24 ans à 78,1 % en 2007 (Commission européenne, 2008a). Dans dix pays – **Belgique, Chypre, Danemark, Estonie, Finlande, Irlande, Norvège, Pays-Bas, Royaume-Uni et Suède** – plus de 30 % des adultes ont suivi un enseignement supérieur. Les **États-Unis** indiquent que sur les 191 millions d'Américains âgés de plus de 16 ans en 2000, 21 % n'avaient pas de diplôme secondaire ou équivalent et n'étaient pas scolarisés. En outre, les recherches montrent que 25 % des adultes âgés de 25 à 65 ans maîtrisent mal l'anglais.

Dans l'UE-27, la part des individus (âgés de 18 à 24 ans) déscolarisés de manière précoce a baissé, passant de 17,6 % en 2000 à 14,8 % (femmes : 12,7 % ; hommes : 16,9 %) (Commission européenne, 2008a). Les pays nordiques et bon nombre des nouveaux États membres affichent déjà des parts inférieures à 10 % alors que la **Bulgarie** et la **Roumanie** ont des parts de respectivement 18 et 19 %. L'abandon scolaire précoce est un problème dans tous les pays de l'**Europe du Sud-Est** (Fondation européenne pour la formation, 2005). La **Serbie** indique que plus de 22 % de sa population adulte n'a pas achevé l'école élémentaire.

Les données sur les compétences véritables des adultes de la région sont réduites. Le premier rapport de l'enquête ELCA (OCDE et Statistique Canada, 2005) montre que certains pays ont réussi à atteindre des niveaux élevés de compétences dans plusieurs domaines, que d'autres sont parvenus à améliorer les compétences de toute la population et que d'autres encore ont

pratiquement fait de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous une réalité. L'enquête sur sept pays/régions – dont cinq appartiennent à la région UNESCO couverte par ce rapport – ajoute des compétences à celles mesurées par l'EIAA : résolution de problèmes, numérotique et TIC. La faiblesse évidente des niveaux chez tous les adultes varie selon les cas mais l'on note des progrès patents depuis dix ans, grâce aux politiques adoptées. Le **Canada** a réussi à répartir équitablement les compétences en TIC, ce qui a eu un effet positif sur la productivité ; l'**Italie** a réalisé l'amélioration la plus rapide des compétences à l'échelle de la population tout entière ; la **Norvège** a atteint des niveaux de compétences uniformément élevés et a pratiquement réalisé l'apprentissage tout au long de la vie pour tous ; quant à la **Suisse**, elle affiche la plus forte hausse des performances des personnes les moins qualifiées. Enfin, par rapport à la taille de la population, les **États-Unis** ont constitué le plus vaste réservoir d'adultes hautement qualifiés du monde.

Les données sur les niveaux et la distribution des compétences TIC entre adultes de la région au sens large indiquent qu'ils se répartissent des deux côtés de la « fracture numérique » en termes d'accès aux TIC et aux compétences TIC. Sans surprise, la fracture numérique suit – et conforte – la même faille que la fracture de la participation à l'apprentissage et l'éducation des adultes. En 2005, pratiquement 40 % des individus âgés de 16 à 74 ans dans l'UE-25 n'avaient aucune compétence en informatique et 34 % n'avaient jamais utilisé d'ordinateur. Cette proportion allait de 10 % au **Danemark** et en **Suède** à 65 % en **Grèce**. Dans la plupart des pays, si le sexe n'a pas d'incidence sur les compétences TIC, l'âge joue un rôle, puisque 61 % des personnes de 55 ans et plus n'avaient jamais utilisé d'ordinateur (Commission européenne, 2007c).

## Participation à l'apprentissage et l'éducation des adultes

En 2003, l'UE s'est fixée comme objectif d'augmenter à 12,5 % en 2010 la participation à l'apprentissage tout au long de la vie des adultes âgés de 25 à 64 ans – un critère qui figurait déjà dans la Stratégie européenne pour l'emploi (SEE). Si l'on observe des écarts substantiels d'un pays à l'autre en termes d'*incidence* et de *volume* de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, il existe aussi des similitudes tout à fait frappantes dans la *répartition* de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Les adultes ayant un niveau d'éducation élevé ont au moins *six fois plus* de chance de participer à l'apprentissage tout au long de la vie que les adultes peu qualifiés. Les adultes âgés de 25 à 64 ans ont *trois fois plus* de chance de participer à l'apprentissage tout au long de la vie s'ils ont achevé au moins un 2<sup>e</sup> cycle secondaire (Commission européenne, 2007c). Les jeunes adultes ayant un niveau d'éducation supérieur et occupant des postes qualifiés dans de grandes entreprises ont plus de chance que les autres de participer à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Dans l'UE-27, les adultes peu ou non qualifiés, les chômeurs de longue durée, les personnes occupant des postes non qualifiés, les adultes plus âgés, les ruraux, les handicapés et les immigrants ont moins de chance que les autres de participer à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. De nombreux adultes cumulent les handicaps. Dans ce contexte, les 108 millions d'adultes ayant un faible niveau d'éducation dans l'UE-27 traduisent bien l'étendue des défis pour la région.

L'accroissement de la participation à l'apprentissage des adultes représente donc un sérieux enjeu. Dans l'UE-27, la participation a progressé, de 7,1 % en 2000 à 9,7 % en 2007 (femmes : 10,6 % ; hommes : 8,8 %) sur une période de référence de quatre semaines (Commission européenne, 2008a). La **Suède** obtient les meilleurs résultats de l'UE en 2006 (32,1 %), suivie du **Danemark** (29,2 %) et du **Royaume-Uni** (26,6 %). Les lanternes rouges sont la **Bulgarie** et la **Roumanie** (1,3 % chacune). Seuls sept pays ont atteint l'objectif de 2010 de 12,5 % de participation (Commission européenne, 2007b). En 2006, près de 2,3 % des adultes âgés de 25 à 64 ans ont pris part à l'apprentissage et à l'éducation des adultes formels dans l'UE, pour 6,4 % participant à l'apprentissage et à l'éducation des adultes non formels. Moins de 1 % des personnes âgées de 25 à 64 ans ont participé à la fois à l'apprentissage et à l'éducation des adultes formels et non formels. Pour parvenir à l'objectif de 12,5 %, quatre millions d'adultes supplémentaires devront participer à l'apprentissage et à l'éducation des adultes (Commission européenne, 2006a).

La **Suisse** fait état d'une « légère tendance à la baisse » pour des taux de participation par ailleurs assez stables et indique que la participation « atteint un quota remarquable par rapport aux autres pays de l'OCDE ». En **Israël**, la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes est considérée comme « faisant partie intégrante de la vie contemporaine » même si une majorité d'adultes n'y participent pas. En **Géorgie**, la population adulte est moins impliquée dans l'apprentissage et l'éducation des adultes « que dans la majorité des pays européens ». Rien ne permet de supposer que le taux de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes en **Europe du Sud-Est** et dans la **CEI** soit supérieur au taux de 1,3 % des personnes âgées de 25 à 64 ans pour une période de référence de quatre semaines obtenu en **Bulgarie** et en **Roumanie** en 2007. La **Russie** précise qu'environ 30 % de la population sont couverts par tous types d'apprentissage et d'éducation des adultes mais sans mentionner de période de référence. Aux **États-Unis**, pratiquement 50 % des adultes de 16 ans et plus ont participé à une quelconque forme d'apprentissage tout au long de la vie en 2001. En 2006-2007 pourtant, environ 6 % seulement (soit quelque 2,4 millions de personnes) des adultes éligibles ont effectivement participé à des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes financés par des fonds fédéraux, 38 % dans des programmes ABE et 16 % dans des programmes ASE. Parmi les adultes inscrits dans des programmes d'apprentissage de l'anglais, 44 % faisaient partie de programmes gérés par l'État en 2004-2005. Ce taux ne couvre pas les élèves inscrits dans des programmes ABE, ASE ou autres d'apprentissage de l'anglais. Au **Canada**, l'enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) de 2003 a montré que 49 % de la population adulte étaient inscrits dans une forme organisée d'apprentissage et d'éducation des adultes, y compris des programmes, des cours, des ateliers, des séminaires et d'autres offres éducatives organisées à un moment donné de l'année étudiée.

Dans l'UE-27, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à participer à l'apprentissage et l'éducation des adultes. Le taux de participation à la formation continue des femmes employées va de plus de 55 % au **Danemark**, en **Finlande** et en **Suède** à moins de 10 % en **Grèce**, en **Hongrie** et en **Italie**, avec un taux plancher d'environ 1 % en **Roumanie**. Le taux de participation des hommes s'échelonne d'environ 50 % au **Danemark** à moins de 1 % en **Roumanie** (Beck-Domzalska, 2007). Les femmes constituent la majorité des participants dans certaines formes d'apprentissage des adultes dans quelques pays : c'est le cas pour les universités du troisième âge de **Pologne**, les programmes d'alphabétisation familiale ou d'alphabétisation ciblée en **Turquie** et des universités populaires en **Israël**. Dans tous les pays de l'UE-27+, les taux de participation diminuent significativement avec l'âge. Les individus âgés de 55 à 64 ans ont un taux de participation équivalant à un tiers de celui des personnes âgées de 25 à 34 ans (de 15,5 % pour les 25-34 ans à 4,6 % pour les 55-64 ans) (Commission européenne, 2007c). Aux **États-Unis**, seuls 4 % des participants à l'apprentissage et l'éducation des adultes en 2004-2005 étaient âgés de 60 ans et plus.

## Groupes cibles prioritaires pour l'apprentissage et l'éducation des adultes

Les mesures de ciblage en faveur de groupes spécifiques semblent indispensables pour améliorer la participation à l'apprentissage et à l'éducation d'adultes sous-représentés. Les adultes en âge de travailler et les adultes chômeurs sont des cibles prioritaires dans tous les pays de la région. De nombreux pays de l'UE-27+ ciblent également les adultes de 50 ans et plus et donc les travailleurs âgés. En **Allemagne**, l'objet de l'initiative 50+ est d'augmenter le taux d'emploi des travailleurs âgés alors qu'en **Slovénie**, des mesures spécifiques ont été prises pour améliorer l'accès à l'apprentissage et l'éducation des adultes des travailleurs et citoyens matures n'ayant pas suivi d'éducation postobligatoire mais aussi des travailleurs âgés et retraités. En **Pologne**, le programme de solidarité intergénérationnelle 50+ implique les employeurs, les prestataires et les services de l'emploi pour maintenir en activité les travailleurs âgés. La **République tchèque** promeut les universités du troisième âge. Pourtant, dans de nombreux nouveaux États membres de l'UE, les problèmes concernent les travailleurs âgés ayant un bon niveau d'éducation et qui se

sont retrouvés au chômage après la période de transition. Dans la **fédération de Russie**, les établissements secondaires populaires s'adressent aux apprenants seniors alors qu'en **Israël**, la priorité est accordée aux apprenants âgés vivant dans des zones où les universités populaires n'existent pas ou sont trop coûteuses. Au **Canada**, l'Initiative ciblée pour les travailleurs âgés est un programme à frais partagés entre le gouvernement du Canada et les provinces et territoires pour aider les travailleurs âgés au chômage dans les collectivités durement touchées par des mesures de réduction des effectifs ou par des fermetures d'entreprises.

L'**Autriche**, la **Grèce** et la **Lituanie** ont lancé des initiatives pour la formation des femmes au chômage. Mais la **Suisse** note que les hommes sont nettement mieux servis que les femmes dans les programmes d'éducation et de formation financés par les entreprises ainsi que dans les offres d'apprentissage des adultes soutenues par l'État où environ 80 % des participants à l'apprentissage et à l'éducation des adultes aidés par la loi sur l'EFP sont des hommes. Dans ce pays, les groupes cibles spécifiques comprennent les adultes peu qualifiés et les femmes qui cherchent à reprendre une activité professionnelle. Le **Danemark** entend augmenter le nombre de participants à des cours d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques pour parvenir à 40 000 par an. Au **Royaume-Uni**, l'objectif premier du gouvernement est de relever les compétences de la population et de combler l'écart entre ceux qui ont des qualifications élevées et ceux qui ont enchaîné les revers. Historiquement, les employeurs et les individus n'ont pas investi dans des qualifications de niveau 2 puisque cela n'avait pas d'incidence immédiatement quantifiable en termes de productivité, de salaire ou de sécurité de l'emploi. Or, les compétences acquises à ce niveau sont considérées comme vitales pour poser les jalons d'acquisitions futures. De sorte que pour remédier à cet échec du marché et créer une économie de la compétence, le gouvernement a décidé de cibler ses investissements éducatifs pour aider les gens à obtenir une qualification « compétences pour la vie », une qualification de niveau 2 complète ou une qualification de niveau 3.

Dans pratiquement tous les pays de la région, les cours de langue et de culture mais aussi d'acquisition de compétences monnayables sur le marché du travail sont une vraie préoccupation. En **Espagne**, le plan national pour l'insertion sociale des immigrants assure des cours d'espagnol pour les adultes, organise des campagnes de sensibilisation et prône la tolérance culturelle. Il forme par ailleurs des médiateurs et des animateurs interculturels au niveau local et régional. En **Europe du sud-est**, où les groupes ethniques sont très nombreux, les pays s'efforcent de répondre aux besoins des populations et des minorités ethniques déplacées, en particulier des adultes roms dont le niveau d'éducation est en général très faible. En 2005, sept pays (neuf désormais) se sont engagés à mettre en œuvre ensemble la décennie pour l'intégration des Roms 2005-2015 – l'**Ancienne République yougoslave de Macédoine**, la **Bulgarie**, la **Croatie**, la **Hongrie**, le **Monténégro**, la **République tchèque**, la **Roumanie**, la **Serbie** et la **Slovaquie**. L'augmentation sensible des flux de migrants en **fédération de Russie** a fait du financement des cours de langue et de culture une question prioritaire. En **Israël**, qui a accueilli plus de 500 000 immigrants juifs entre 1996 et 2006, l'apprentissage de l'hébreu fait partie des urgences. Récemment, les **États-Unis** ont connu une augmentation impressionnante de l'immigration qui accroît la pression pour des cours d'anglais.

Chaque pays liste ses groupes cibles spécifiques : les adultes handicapés en **Slovénie** et en **Serbie** ; les prisonniers dans l'**Ancienne République yougoslave de Macédoine**, en **Belgique** (Wallonie), en **Estonie**, en **Lettonie**, en **Norvège** et en **Suède** ; les travailleurs du tourisme en **Bulgarie** ; les jeunes soldats démobilisés, les militants communautaires et les groupes non juifs en **Israël** ; les travailleurs du secteur agricole dans l'**Ancienne République yougoslave de Macédoine** et en **Serbie** ; les spécialistes du droit, de la santé, du développement économique, de l'emploi et du développement rural en **Arménie** ; et les fonctionnaires en général en **Europe du Sud-Est** et dans la **CEI**. Aux **États-Unis**, les « populations spéciales » cibles de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis pratiquement 40 ans comprennent les handicapés, les personnes économiquement défavorisées, les parents seuls et les individus maîtrisant mal l'anglais.

# Surmonter les obstacles à la participation à l'apprentissage et l'éducation des adultes

Les obstacles à la participation à l'apprentissage et l'éducation des adultes sont multidimensionnels et combinent des facteurs liés à l'offre comme à la demande. Du côté de l'offre, on trouve les politiques, l'information et les prestataires alors que du côté de la demande, il s'agit de la situation personnelle des adultes et de leur attitude vis-à-vis de l'apprentissage. En remédiant aux obstacles du côté de l'offre, on contribuera fortement à atténuer ceux du côté de la demande.

Les situations personnelles susceptibles d'empêcher la participation des adultes à l'apprentissage et l'éducation des adultes sont notamment : un faible niveau d'éducation et l'absence de compétences de base ; le chômage ; la demande importante de main-d'œuvre non qualifiée ; le manque de moyens financiers ; l'absence de transport dans les zones rurales ; un handicap physique, sensoriel ou cognitif ; l'appartenance ethnique ; l'âge et les responsabilités familiales. De nombreux adultes peu qualifiés n'ont pas les aptitudes de base pour participer à l'apprentissage et l'éducation des adultes – comme on le voit en **Lituanie**, en **Pologne** et en **Turquie**. La **Serbie** évoque les faibles niveaux éducatifs de la population rom (plus de 60 % de personnes illettrées et sans éducation élémentaire). Pour de nombreux adultes, il n'y a pas de lien entre participation et augmentation de salaire et le retour sur investissement de l'argent et du temps consacrés à l'apprentissage et l'éducation des adultes n'est pas immédiatement perceptible, comme le soulignent l'**Allemagne**, la **Lettonie**, la **Lituanie**, la **Norvège**, la **Serbie** et la **Slovénie**. En outre, les adultes peu qualifiés peuvent avoir eu des expériences déplaisantes pendant leur éducation initiale ou manquer de confiance pour s'inscrire. Qui plus est, de nombreux adultes d'**Europe centrale, orientale** et du **Sud-Est** se souviennent de l'époque où l'enseignement continu « était plus un handicap qu'un avantage » et sont donc réticents à participer à l'apprentissage et l'éducation des adultes (Strewe, 2007).

La communication 2006 de l'UE (Commission européenne, 2006a) affirme que les pouvoirs publics doivent conduire les efforts visant à éliminer les obstacles et à promouvoir la demande d'apprentissage et d'éducation des adultes. Pour lever les obstacles à la participation du côté de l'offre et de la demande, une intervention conjointe est requise sur tous les fronts de l'action publique afin de bâtir des cadres propices couvrant la législation, la gouvernance, le financement, l'accès, l'apprentissage, les qualifications et la qualité et de prendre des mesures ouvertement ciblées et intégrées. La **Slovénie** fait état de recherches nationales qui montrent que la motivation à participer est accrue par : des incitations adaptées aux groupes d'âge ; l'identification de modèles référents ; la mise en place de services d'orientation ; une aide pour assumer les coûts ; la reconnaissance des acquis antérieurs ; des options qui font appel aux TIC ; l'accès aux qualifications ; et des augmentations de salaire et/ou des promotions liées à la participation.

Au niveau des systèmes, des mesures conjointes pour encourager et soutenir la participation comprennent : la conclusion de partenariats locaux pour produire des incitations financières ciblées couplées à une aide individuelle/familiale ; des systèmes d'information et d'orientation indépendants financés par l'État ; des mesures financières adéquates ; des accords professionnels propices à l'apprentissage et l'éducation des adultes ; des offres de qualité au niveau local ; des systèmes nationaux/régionaux transparents pour reconnaître les résultats d'apprentissage et les rendre visibles ; et un processus d'assurance qualité entourant toute l'expérience d'apprentissage et d'éducation des adultes. Afin de concentrer et de contrôler les efforts, certains pays ont fixé des cibles quantifiées de participation nationale. C'est le cas en **Belgique**, en **Estonie**, en **Finlande**, en **Lettonie**, aux **Pays-Bas**, au **Portugal** et au **Royaume-Uni**.

Au niveau des prestataires – institutions, lieu de travail ou OSC – une approche systématique pour atteindre les adultes réticents, occupés et/ou sceptiques exige de placer l'apprenant potentiel au cœur de l'offre grâce à : une ouverture au public mal desservi ; une analyse des besoins ; la validation des acquis non formels et informels ; des offres d'apprentissage accessibles et pertinentes ; des soutiens à l'apprentissage et à la pratique ; une programmation flexible et

progressive ; des programmes d'étude négociés ; des approches didactiques et pédagogiques adaptées aux adultes, dont l'utilisation des TIC ; des pratiques d'évaluation favorables aux apprenants ; l'accès à des qualifications utiles sur un plan régional/national/international ; des points de passage effectifs ; et des mécanismes généraux d'assurance qualité qui permettent aux apprenants de s'exprimer.

Dans de nombreux pays, les infrastructures d'apprentissage et d'éducation des adultes sont inadaptées. La **Serbie** indique que l'absence d'infrastructures est l'une des raisons de la non-participation. Ailleurs, la multiplicité des prestataires et des cours peut compliquer les parcours. Plus grave, la mauvaise volonté des employeurs à financer l'apprentissage et l'éducation des adultes pour leurs employés est un obstacle important à la participation dans les **nouveaux États membres** de l'UE, en **Europe du sud-est** et dans la **CEI**. Dans ce contexte, il faut dépasser les institutions traditionnelles pour envisager le rôle de l'apprentissage non formel et informel dans la communauté, sur le lieu de travail et au sein de la famille. De toute évidence, les OSC qui proposent un apprentissage non formel sont bien placées – voire mieux placées – pour atteindre les adultes dans les catégories les moins susceptibles de participer (OCDE, 1997b). Les approches communautaires peuvent se révéler tout à fait utiles pour aider les adultes. Les cercles d'étude dans les **pays nordiques et autres** montrent bien comment le capital social d'un quartier peut aider les adultes à se lancer ensemble dans un apprentissage (Healy, 2001).

De nombreux pays de l'UE-27+ s'efforcent de remédier à l'absence dramatique de systèmes globaux d'orientation des adultes. En **Finlande**, une initiative conjointe des ministères de l'Éducation et du Travail propose un outil complet d'orientation pour les adultes, sur Internet. La **Slovénie** a créé 14 centres d'orientation dans les établissements secondaires populaires. En **Autriche**, des conseillers sont là pour aider des adultes ayant des problèmes de lecture/écriture et calcul *via* Alfa-Telefon. Au **Portugal**, un centre d'appel a été créé dans le cadre d'une campagne de sensibilisation des médias à l'apprentissage et l'éducation des adultes. Des « médiateurs » et des « ambassadeurs » de l'apprentissage font aussi leur apparition dans le cadre d'initiatives d'orientation pour toucher les adultes qui ne participent pas à l'apprentissage et l'éducation des adultes. Depuis 2007, le Réseau européen pour le développement des politiques d'orientation tout au long de la vie (ELGPN) – qui réunit 26 des pays de l'UE-27+ – surveille la mise en œuvre des priorités identifiées dans la résolution de l'UE sur l'orientation tout au long de la vie (2004). Au **Monténégro**, des services d'orientation professionnelle ont vu le jour. La **Géorgie** souligne que 15 spécialistes de l'orientation ont commencé à intervenir dans des centres de formation en 2007.

Les festivals/manifestations pour l'apprentissage organisés grâce à des partenariats entre grands acteurs jouent un rôle crucial pour promouvoir l'apprentissage et l'éducation des adultes dans de nombreux pays dans le cadre d'un réseau international. Une quarantaine de manifestations de ce type ont eu lieu dans la région et au-delà, qui ont reçu le soutien de l'UIL. En **Allemagne**, près de 100 000 personnes ont participé à quelque 500 manifestations dans plus de 250 lieux au cours de la première journée de l'éducation continue, en 2007. Depuis 1996, la semaine de l'apprentissage tout au long de la vie en **Slovénie** encourage des centaines de manifestations promotionnelles par an. En 2002, les bailleurs de fonds internationaux ont soutenu le premier festival de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'**Ancienne République yougoslave de Macédoine** et au **Monténégro**.

La flexibilité est un principe fondamental pour encourager la participation à l'apprentissage et l'éducation des adultes. Les cours personnalisés où l'apprenant bénéficie d'un soutien à l'apprentissage en direct, par correspondance ou en ligne sont l'expression ultime de cette flexibilité. En **France**, le réseau des Ateliers de pédagogie personnalisée (APP) propose aux adultes un apprentissage personnalisé et sur mesure. Des plans individuels de formation existent aussi en **Hongrie**, au **Portugal** et en **Suède**. L'apprentissage en ligne (*e-learning*) et l'apprentissage mixte qui facilitent la réconciliation entre le travail, la famille et l'apprentissage font partie des stratégies évoquées par l'**Autriche**, **Chypre**, la **Finlande**, la **Grèce**, la **Pologne** et la **Suède**. En **Pologne**, quelque 1 150 centres d'éducation à distance sont en train d'être créés dans les zones rurales pour assurer un accès à Internet et à des didacticiels mais aussi un soutien en face à face ou à distance. L'enseignement à distance progresse dans la majorité des pays. Ainsi

en **Belgique** (Flandres) en 2007, le nouveau décret sur l'éducation des adultes a conféré aux centres d'éducation des adultes le pouvoir d'organiser l'enseignement à distance. L'**Allemagne** souligne que si un peu plus de 100 000 personnes avaient participé à l'enseignement à distance à la fin des années 1990, ce chiffre est passé à 228 205 en 2006. Aux **États-Unis**, la Caroline du Nord a fait de l'enseignement à distance sa priorité dans les lycées communautaires pour l'EFP postsecondaire, touchant ce faisant plus de 12 500 étudiants *via* Internet, des transmissions satellites et des téléconférences. Les infrastructures globales de TIC en **Europe du sud-est**, dans la **CEI** et en **Géorgie** ainsi que les compétences informatiques de base de la population adulte ont besoin d'être développées si l'on veut rendre possible l'apprentissage en ligne.

# L'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes

Dans le cadre du thème 5, intitulé « L'éducation des adultes face à la transformation du monde du travail », l'*Agenda pour l'avenir* affirme que :

*Le droit au travail, l'accès à l'emploi et la contribution qu'il nous incombe, à tous les âges de la vie, d'apporter au développement et au bien-être de la société qui est la nôtre sont des exigences dont l'éducation des adultes doit se préoccuper.*

*(Agenda pour l'avenir, p. 20, paragraphe 30)*

L'apprentissage et l'éducation des adultes sont conceptualisées comme opérant dans un continuum, qui va de l'informel au non formel et au formel, selon des variables distinctives de but, d'intentionnalité, de lieu, de périodicité, de structure, de relations enseignant-élève et de résultats. L'éducation formelle des adultes est généralement organisée par des institutions, elle est intentionnelle et structurée (en termes d'objectifs, de programme, de durée et/ou de soutiens) et elle donne lieu à des certificats ou des diplômes reconnus. L'éducation non formelle est également structurée et intentionnelle du point de vue de l'apprenant, mais elle n'est généralement pas fournie par un système éducatif ou un organisme de formation formels, et ne conduit généralement pas directement à une certification. Quant à l'éducation informelle résultant d'activités quotidiennes en rapport avec le travail, la famille ou les loisirs, elle n'est pas structurée et ne mène généralement pas directement à une certification. Certes, elle peut avoir un caractère intentionnel, mais dans la plupart des cas, elle est involontaire, ou aléatoire ou fortuite (Commission européenne, 2001). La relation entre ces trois modes est complexe, et leurs frontières perméables, avec une incidence croissante de la « migration des contenus » (Knoll, 2005) entre le mode formel et non formel d'éducation et de formation des adultes. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un prestataire communautaire opte pour la formation professionnelle pour obtenir des subventions de l'État, ou lorsqu'un individu acquiert des compétences à la fois dans le cadre formel et « sur le tas ». Tous les rapports parlent de l'éducation formelle et la plupart mentionnent l'apprentissage non formel. Lorsque référence y est faite de connexions entre les deux, c'est essentiellement à propos de la validation de l'apprentissage non formel au sein du système de certifications. En dehors de références aux campagnes de sensibilisation dans des domaines comme la santé ou l'environnement, l'apprentissage informel est à peine mentionné dans les rapports, dans la mesure où il échappe à l'emprise légale et statistique des pouvoirs publics dans la quasi totalité des pays.

Dans l'histoire, les services organisés d'éducation et de formation des adultes ont toujours été apportés par une multitude d'établissements et d'organismes. Les données relatives à ces infrastructures sont cependant fragmentaires et incomplètes dans presque tous les pays. Les rapports font la part belle à la description des établissements formels du secteur public, mais curieusement, il est généralement fait bien peu mention des services fournis par l'enseignement supérieur. La plupart citent les prestations apportées par les employeurs, les syndicats, les associations professionnelles, les organisations de la société civile (OSC), les organismes socioculturels et les prestataires commerciaux. En **Europe du Sud-Est**, dans les pays de la **CEI** et en **Géorgie**, où les « conditions matérielles » sont mauvaises dans l'ensemble du système éducatif, l'accent est mis depuis 1997 sur l'offre initiale d'éducation et de formation.

Les recherches qui ont été menées en 2006 sur les prestataires à la fois formels et non formels bénéficiant d'un financement public dans l'UE-27+ ont révélé une baisse du nombre total des prestataires aux **Pays-Bas**, et son augmentation globale, au contraire, en **France**, en **Grèce**, en **Pologne**, en **Slovénie**, en **Espagne** et en **Turquie**, y compris pour ce qui est des prestataires financés par des crédits publics en **France**, en **Grèce**, en **Irlande**, en **Italie**, en **Pologne**, en **Espagne** et en **Turquie**. L'**Allemagne**, la **Belgique**, le **Danemark**, les **Pays-Bas**, la **Slovénie** et le **Royaume-Uni (Angleterre et Pays de Galles)** ont tous vu diminuer le nombre des prestataires

bénéficiant de fonds publics. On a très peu d'informations sur les tendances pour ce qui est du secteur privé, mais lorsqu'elles existent, elles montrent une augmentation. Le nombre d'ONG parmi les prestataires a baissé en **Belgique** et en **France**, mais il a progressé partout ailleurs, et particulièrement en **Pologne** où il a été multiplié par 10 en l'espace d'une décennie (NIACE, 2006).

Beaucoup de pays insistent sur les efforts qui sont faits pour trouver le juste équilibre entre pluralité et cohérence dans une offre extrêmement variée. Les organes consultatifs/législatifs nationaux et régionaux y contribuent, de même que les mécanismes d'agrément des prestataires. Dans certains pays, on voit poindre la volonté de promouvoir une meilleure intégration des services, reflet d'un mouvement général, dans la région, vers la création de communautés, villes et régions apprenantes mettant l'apprentissage tout au long de la vie au service du développement économique et de l'inclusion sociale. L'**Allemagne** fait la description d'un programme intitulé « Régions apprenantes : pour un soutien aux réseaux », qui s'attache à créer des structures durables réunissant différents secteurs et prestataires de l'éducation. En outre, l'accent est mis de plus en plus sur les établissements « tout-en-un », qu'il s'agisse de centres d'éducation des adultes (**Chypre** et **Grèce**), de centres territoriaux (**Italie**), de centres d'éducation régionaux (**Pays-Bas**) ou de centres d'apprentissage tout au long de la vie (**Slovénie**).

## Qu'apprennent les adultes ?

Le contenu des programmes s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie et couvre tous les domaines et intérêts de l'existence. En pratique, la prestation éducative est généralement structurée, si tant est qu'on puisse utiliser ce terme, en quatre types :

- L'éducation de la « seconde chance » est généralement dispensée à l'intérieur ou par l'intermédiaire d'établissements formels ; elle s'adresse aux adultes qui ont quitté l'éducation initiale sans obtenir de certification scolaire ou autre, et qui souhaitent acquérir des compétences de base en alphabétisation, reprendre des études primaires ou secondaires (dans l'enseignement général ou, plus fréquemment, professionnel). Lorsque l'adulte n'a jamais fréquenté l'école, il s'agit en réalité d'une « première chance ». Cette éducation de la « seconde chance » est généralement formelle, mais les services d'alphabétisation peuvent être non formels.
- L'enseignement et la formation professionnels (EFP) des adultes, qui comprend la formation professionnelle initiale (FPI) et la formation professionnelle continue (FPC), ont pour objet l'acquisition, le perfectionnement et la mise à jour des compétences pour les besoins du marché de la main d'oeuvre. Ils peuvent être de nature formelle et dispensés dans un centre de formation ou au sein de l'entreprise, ou bien de nature non formelle et suivis « sur le tas », pendant le travail. Entrent dans cette catégorie la formation des adultes chômeurs ou inactifs et la formation en cours d'emploi de travailleurs dans tous les secteurs : public, privé et bénévole.
- L'éducation libérale, populaire ou générale des adultes va généralement de pair avec les politiques socioculturelles et/ou les mouvements sociaux. Il s'agit d'une éducation non formelle des adultes sans rapport direct avec le marché de l'emploi, qui n'exige généralement pas de qualifications préalables, et dans laquelle l'apprenant s'engage pour des raisons personnelles, sociales, civiques ou culturelles. Il arrive qu'elle soit dispensée dans des établissements d'enseignement et de formation, mais dans l'ensemble, elle fonctionne en dehors et à côté du système général dans les cadres les plus divers – publics, privés et communautaires – et elle ne donne généralement pas lieu à une certification officielle.
- Les services pour adultes de l'enseignement supérieur englobent la formation continue effectuée aux différents niveaux universitaires (pré et post-diplômant) et les courtes formations professionnelles et/ou en rapport avec des intérêts spéciaux.

## L'éducation de la « seconde chance »

Des mesures bénéficiant du soutien de l'État existent dans presque tous les pays de la région. Elles permettent aux adultes dont le niveau d'instruction est particulièrement faible de bénéficier d'une nouvelle chance, d'une meilleure chance et d'une chance permanente d'acquérir une qualification du niveau de la scolarité obligatoire et du secondaire supérieur. L'offre de la « seconde chance » s'attaque aux fractures de toutes sortes – fracture des connaissances, fracture des compétences, fracture numérique, fracture des sexes (au sein des minorités ethniques, par exemple), fracture des âges – ainsi qu'aux disparités d'ordre économique, social, culturel et personnel au sein de la population. L'éducation de la « seconde chance » est un instrument d'inclusion et d'égalité sociales qui, dans tous les pays, sert des objectifs multiples : elle a un rôle compensatoire (en récompensant des études encore inachevées), éducatif (en préparant les individus pour le niveau suivant), économique (en relevant le niveau de compétences), redistributeur (en élargissant l'accès à l'apprentissage et aux certifications) et égalitaire (entre les différents secteurs de la société), et elle a aussi des effets intergénérationnels (en exerçant, le cas échéant, une influence positive sur les performances éducatives de la génération suivante) (Eurydice, 2007).

## Les certifications au niveau secondaire (1er et 2d degré)

Une éducation formelle de la « seconde chance » sanctionnée par un diplôme et conduisant vers une certification de niveau secondaire (1er et 2d degré) et post-secondaire, est proposée par divers établissements – écoles publiques pour adolescents, écoles de rattrapage, établissements publics pour adultes, centres de formation professionnelle publics, écoles des parents – mais aussi, quoique ce soit moins fréquent, par des ONG et des prestataires commerciaux. Si un enseignement en présentiel est proposé à plein temps ou à temps partiel dans la journée, le soir et/ou pendant le week-end, les services accessibles par la voie électronique sont en augmentation. En **Suède**, l'Initiative en faveur de l'éducation des adultes (1997-2002) a permis à plus de 800 000 adultes (près de 20 % de la main d'oeuvre nationale) de réintégrer un enseignement formel structuré en vue d'améliorer leur niveau d'instruction. Environ 50 % des participants en sont sortis avec des certifications de plus haut niveau. En **Finlande**, le Programme Noste (2003-2009), qui est financé par des fonds publics, est une importante innovation sociale visant le perfectionnement progressif des travailleurs âgés de 25 à 59 ans qui n'ont pas achevé leurs études secondaires supérieures. Construit à partir des connaissances, des compétences et de l'expérience antérieure de l'apprenant, le programme débouche sur une qualification professionnelle ou une qualification souple fondée sur les compétences. Des matières supplémentaires (langues, technologies de l'information ou mathématiques) sont proposées en option. Un soutien est disponible pour les difficultés de lecture et d'écriture et Noste aide aussi les personnes à achever leur éducation de base. La coopération interministérielle, l'étroite collaboration avec les partenaires sociaux, les pôles régionaux de formation des prestataires, les services d'orientation de proximité, la possibilité de concilier études et travail et l'accompagnement par un programme de recherche sont les principaux atouts du programme. En janvier 2007, Noste accueillait déjà 16 700 participants, soit 58 % du taux de participation projeté. La **Grèce** possède 48 écoles de la seconde chance destinées aux 18-40 ans qui n'ont pas achevé la scolarité obligatoire, sont sans emploi ou sans qualification ou n'ont qu'un emploi à temps partiel ou saisonnier. À l'issue d'une formation de deux ans, les participants reçoivent un certificat de niveau primaire (niveau I) ou secondaire (niveau II). Les prestataires de cette éducation de la « seconde chance » sont souvent les autorités régionales ou locales, et dans certains pays, comme au **Portugal** et en **Norvège**, les adultes possèdent un droit statutaire à l'obtention de qualifications secondaires.

En **Europe du Sud-Est**, dans la **CEI** et en **Géorgie**, où la plupart des établissements polyvalents naguère propriété de l'État qui abritaient les services de formation pour adultes sont laissés à l'abandon et ont vu fondre leurs personnels, quelques formations de la « seconde chance » de

niveau primaire et secondaire inférieur sont proposées dans les écoles, ainsi qu'à certains groupes cibles dans le cadre de programmes ou de projets spécifiques. **Israël** indique qu'en 2007, 3 000 élèves ont participé à 150 cours du niveau de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire supérieur en vue d'obtenir une équivalence ou des qualifications professionnelles. Aux **États-Unis**, les districts scolaires locaux (qui représentent 54 % de l'offre), les associations communautaires (24 % de l'offre) et les universités communautaires (17 % de l'offre) dispensent des formations débouchant sur des équivalences du niveau de l'éducation de base et du diplôme de fin d'études secondaires.

## L'alphabétisation

Selon l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (OCDE, 1995 ; 1997a ; OCDE et Statistique Canada, 2000), on évalue à une fourchette allant du quart à plus de la moitié des adultes la population n'atteignant pas, dans plusieurs pays de la région, le niveau d'alphabétisation minimum lui permettant de faire face aux exigences de la vie quotidienne et du travail. Comme le soulignait l'enquête, cette situation ne se limitait pas aux populations minoritaires ou aux migrants. Les gouvernements ont donc été invités à s'attaquer à ces difficultés d'alphabétisation.

Les rapports envoient des messages contradictoires sur les niveaux d'alphabétisme dans la région et des variations existent dans les définitions de l'alphabétisme. Dans l'**UE-27+**, on est passé d'une vision de l'alphabétisme axée sur les compétences à la notion de développement des compétences en vue du traitement de l'information et de la production de savoir. Le Cadre de référence européen (Commission européenne, 2005) considère l'aptitude à communiquer dans sa langue maternelle comme la première des compétences nécessaires pour l'apprentissage tout au long de la vie. En **Belgique (Communauté française)**, les différentes parties prenantes se sont entendues en 2007 sur une nomenclature commune, qui distingue l'alphabétisation en français de l'alphabétisation en français langue étrangère. La **Suisse** note que la définition de l'alphabétisme est encore à l'examen par un groupe de travail créé en 2007.

On observe des variations dans la priorité accordée à l'alphabétisation au niveau national, la part du financement prise en charge au niveau gouvernemental, les différents groupes visés, le caractère explicite ou non des programmes, le profil des prestataires, le rôle des TIC et le statut des formateurs. L'alphabétisation pour tous est une priorité éducative et politique de premier plan dans l'ensemble des 13 juridictions provinciales et territoriales du **Canada**. Les besoins des Canadiens dans ce domaine font l'objet de divers efforts de collaboration entre les autorités éducatives des provinces et des territoires, le gouvernement fédéral et le vaste secteur non gouvernemental. Les politiques d'alphabétisation sont élaborées et testées conjointement par les différents acteurs et s'inscrivent souvent dans le cadre d'initiatives plus larges de développement social et économique. Si une bonne part de l'**UE-27+** et des **États-Unis** décrivent différentes initiatives publiques et non gouvernementales visant à relever les niveaux d'alphabétisation, et si la **Serbie** et l'**Ancienne République yougoslave de Macédoine** reconnaissent qu'un nombre important de personnes n'ont pas achevé l'école primaire, d'autres pays, comme l'**Arménie**, **Chypre**, l'**Estonie**, la **Géorgie**, la **Hongrie**, la **Lettonie** et la **Slovaquie** estiment qu'ils n'ont pas ou très peu de problèmes d'illettrisme. La **Roumanie** remarque cependant que bien que « le syndrome est-européen qui veut que "tout-le-monde-sache-lire-et-écrire-parce-que-tout-le-monde-a-été-à-l'école" ait relégué l'alphabétisation au dernier rang des priorités politiques et gouvernementales », le secteur privé et la société civile font pression pour remettre cette question à l'ordre du jour.

L'alphabétisation est fréquemment considérée comme un apprentissage non formel, bien qu'elle puisse constituer un support dans le cadre de l'éducation formelle des adultes, et qu'elle soit disponible dans des environnements formels ou non formels : établissements d'éducation et de formation des adultes, lieu de travail, domicile, espaces communautaires. On notera avec intérêt qu'au sein des nouveaux cadres de certifications de l'**UE-27+**, les plus bas niveaux sont conçus pour homologuer les acquis de l'alphabétisation et de l'éducation de base (c'est le cas en **Irlande**

et au **Royaume-Uni**), ce qui place l'alphabétisation parmi les apprentissages qualifiants et donc, par définition, parmi l'apprentissage formel. L'offre d'alphabétisation se heurte à différents obstacles, dont le moindre n'est pas que les adultes qui ont des difficultés de lecture et d'écriture n'en ont pas nécessairement conscience et/ou répugnent à solliciter une assistance. Des formules multiples sont donc nécessaires pour motiver les individus.

Un cadre légal a été mis en place pour encadrer la prestation d'alphabétisation dans plusieurs pays. En **Ancienne République yougoslave de Macédoine**, la Loi sur l'éducation des adultes vise à réduire le nombre des illettrés et à supprimer les disparités entre les niveaux d'alphabétisation des hommes et des femmes. Aux **États-Unis**, la Loi de 1998 sur l'éducation des adultes et l'alphabétisation des familles prévoit des services d'alphabétisation pour permettre aux adultes d'achever les études secondaires, obtenir des qualifications pour l'emploi et/ou aider leurs enfants dans leurs études. Ces dernières années, plusieurs pays, dont la **France**, l'**Allemagne**, la **Norvège**, les **Pays-Bas** et la **Slovénie**, ont mis l'accent sur l'élaboration d'un cadre stratégique régissant l'offre d'alphabétisation. En **France**, l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme créée en 2000 optimise les ressources disponibles au niveau du gouvernement central, des autorités locales, du commerce et de l'industrie. Le programme « INSERTION-RÉINSERTION-LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME », qui s'appuie sur les partenariats régionaux, soutient toute une série d'activités : formation de formateurs, financement de centres de ressources, développement de parcours de formation et de méthodes d'enseignement adaptés aux besoins des adultes. En **Slovénie**, les efforts pour relever les niveaux d'alphabétisation des adultes sont une partie intégrante du Plan directeur national de formation des adultes et de la Stratégie de développement de la Slovénie 2007-2013. En 2005, le gouvernement de la **Belgique** (Communauté flamande) a approuvé un Plan stratégique pour l'alphabétisation comportant 35 mesures faisant appel à toute une palette de partenaires dont, entre autres, les prestataires de formation, les organisations d'employeurs et de salariés et les services sociaux. En **Croatie**, un projet national d'alphabétisation des adultes, intitulé « *Pour une Croatie alphabétisée : la voie vers un avenir souhaitable, la Décennie de l'alphabétisation en Croatie 2003-2012* », a été lancé en 2003 pour améliorer le niveau global d'alphabétisme et lutter contre le chômage en permettant aux plus de 15 ans d'achever des études primaires et de compléter un programme de formation.

Dans 25 pays au moins – l'**Arménie**, l'**Autriche**, la **Belgique** (Communauté française et Communauté flamande), la **Bulgarie**, le **Canada**, la **Croatie**, **Chypre**, le **Danemark**, les **États-Unis**, l'**Ex-République yougoslave de Macédoine**, la **Fédération de Russie**, la **Finlande**, la **Grèce**, l'**Irlande**, la **Lituanie**, le **Monténégro**, les **Pays-Bas**, la **Norvège**, la **Roumanie**, la **Serbie**, la **Slovaquie**, la **Slovénie**, la **Suède**, la **Turquie** et le **Royaume-Uni** – on fait état d'initiatives spécifiques en faveur de l'alphabétisation. Le **Canada** a créé en 2007 le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE) dont l'objectif est de se transformer en un « centre d'expertise » reconnu pour l'amélioration de l'alphabétisme et des compétences essentielles des adultes canadiens. Le BACE aura aussi un rôle indirect à jouer en influençant les politiques et les activités d'autres organismes, et il est également chargé de rassembler des fonds pour améliorer les possibilités offertes aux adultes. Les activités du BACE sont axées sur l'amélioration de l'alphabétisme et des compétences essentielles pour l'emploi, les communautés et les familles. Pour y parvenir, le BACE travaille de concert avec d'autres unités ministérielles au niveau fédéral, les gouvernements provinciaux et territoriaux, les organisations nationales, les coalitions provinciales et territoriales, l'industrie et les groupes communautaires.

En **Autriche**, le projet de réseau « Alphabétisation et éducation de base » encourage la coopération entre les prestataires et favorise l'application de normes de qualité. Le bilan de compétences, la constitution d'un portefeuille de compétences, la ligne d'informations téléphoniques Alpha, ainsi qu'un service Internet en sont les principaux éléments. En **Suède**, l'alphabétisation fait partie de l'éducation de base des adultes. En **Finlande**, le programme Noste comporte aussi des services d'alphabétisation. En **Slovénie**, le programme « Un pont vers l'éducation » permet aux personnes qui suivent une formation professionnelle formelle d'améliorer ou d'acquérir des compétences de base. En **Belgique** (Communauté française), aux **États-Unis**, aux **Pays-Bas**, en **Roumanie** et en **Slovénie**, parents et enfants participent ensemble à des programmes d'alphabétisation familiale visant à briser la transmission intergénérationnelle de

l'échec scolaire. Les normes se développent. En **Norvège**, le Cadre d'évaluation des compétences de base des adultes fixe des critères nationaux en matière de lecture, d'écriture, d'expression orale, de mathématiques et de maîtrise des TIC.

En **Belgique** (Communauté française), en **Irlande**, en **Slovénie** et au **Royaume-Uni**, les services d'alphabétisation proposés sur le lieu de travail offrent l'avantage de la proximité, de la commodité et de la pertinence. En **Finlande**, le Programme d'accès aux compétences de base permet depuis 2006 aux entreprises de solliciter un soutien pour des mesures de formation en lecture, écriture, arithmétique et maîtrise des TIC. Un programme similaire existe en **Norvège**, tandis qu'en **Suède**, de nombreuses activités de préparation à l'apprentissage et l'éducation des adultes se passent sur le lieu de travail, avec un financement public. L'alphabétisation des adultes présentant des besoins spéciaux est mentionnée par la **Slovénie**, ainsi que les services d'alphabétisation s'adressant à des adultes plus âgés, retraités pour la plupart. L'**Arménie** souligne la priorité accordée à l'alphabétisation des détenus. En **Fédération de Russie**, où les taux d'alphabétisme des groupes socialement vulnérables sont « inférieurs au taux officiel » global de 99,8 %, les adultes ont le droit de se perfectionner dans les compétences de base dans les écoles générales du soir de l'État.

Les disparités entre les sexes figurent parmi les problèmes signalés dans les pays où les femmes sont plus nombreuses que les hommes à éprouver des difficultés de lecture et d'écriture. En **Turquie**, où 16 % des femmes sont analphabètes, les services d'éducation des adultes financés par l'État s'occupent avant tout d'alphabétisation, notamment à l'intention des femmes. Au début de 2008, une campagne sous le slogan « La Turquie lit » a été lancée parallèlement à la campagne « Les mères et les filles à l'école » avec un objectif de 3 millions de nouveaux alphabétisés en 4 ans. 137 000 personnes ont déjà suivi des cours dans le premier trimestre 2009. Dans le cadre de la campagne de « Soutien à l'éducation nationale » (2001-2007), environ 1,5 million d'adultes ont bénéficié de cours d'alphabétisation (en plus des 4 millions qui ont bénéficié d'une formation professionnelle et des 3,3 millions qui ont reçu une formation aux compétences sociales et culturelles). En **Ancienne République yougoslave de Macédoine**, où la participation à l'enseignement primaire est obligatoire pour les adultes qui n'ont pas atteint ce niveau, des matériels relatifs au développement de l'enfant ont été élaborés dans le cadre d'un projet d'alphabétisation destiné aux mères macédoniennes et roms. La **Serbie** note que bien qu'il existe différents projets d'alphabétisation des femmes, essentiellement mis en oeuvre par des ONG, il ne s'agit pas d'activités systématiques, coordonnées et financées par l'État et les acquis ne sont encadrés par aucun dispositif stratégique ou législatif. L'**Arménie** note que les tâches ménagères empêchent les femmes de suivre les cours d'alphabétisation.

Il y a une prise de conscience grandissante de la nécessité d'inciter les minorités à participer à l'éducation et à la formation des adultes, et notamment aux programmes d'alphabétisation. Les Roms sont la minorité la plus fréquemment mentionnée par la **Croatie**, la **Hongrie**, le **Monténégro**, la **Serbie**, la **Slovaquie** et la **Slovénie**. En **Serbie**, 2007 a vu l'achèvement d'un vaste projet d'éducation de base des adultes destiné aux **Roms**, qui a suscité des propositions de réforme en matière de législation et de financement.

L'accès à des ressources adéquates, la promotion et la recherche jouent un rôle décisif. En **Allemagne**, les apprenants ont participé dans le cadre du projet « @lpha – Des approches innovantes de l'éducation de base grâce à l'accès aux médias » (2001 – 2004) à l'élaboration d'un logiciel multimédia adapté à leurs besoins. L'**Allemagne** mentionne également le travail de l'Association fédérale de l'alphabétisation et de l'Alliance pour l'alphabétisation et l'éducation de base, qui organisent des campagnes pour l'amélioration des possibilités d'alphabétisation. En outre, l'**Allemagne**, le **Canada**, les **États-Unis**, la **Serbie** et la **Slovénie** font part d'activités de recherche en alphabétisation.

Le **Canada** dispose de plusieurs bases de données inclusives permettant d'accéder aux ressources et à la recherche sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes. La Base de données en alphabétisation des adultes (BDAA) est un réseau d'information donnant accès à des ressources, des informations, des spécialistes, des organisations et des associations, des ressources en ligne et des documents et ouvrages intégraux en anglais et en français. En 2006-

2007, la BDAA a été visitée par plus de 9 millions d'internautes, qui ont consulté plus de 28 millions de pages. La recherche canadienne en alphabétisation, y compris les travaux en cours, est accessible grâce à deux importants répertoires en ligne, le *Directory of Canadian Adult Literacy Research in English* et le *Répertoire canadien des recherches en alphabétisation des adultes en français* (RÉCRAF), devenus en avril 2008 le COMPAS, dans le but d'y inclure aussi la recherche sur l'apprentissage et l'éducation des adultes en général.

## L'enseignement et la formation professionnels

Dans l'**UE-27+**, on attend beaucoup de l'EFPP, ou de la formation professionnelle continue (FPC), pour répondre à la demande de compétences de plus en plus élevées dans l'UE, où plus de 13 millions d'emplois supplémentaires seront créés entre 2006 et 2015, souvent au plus haut niveau (Commission européenne, 2007d). La FPC revêt une importance grandissante tant pour les salariés que pour les entreprises. Elle peut être financée par celles-ci, par les individus et/ou les pouvoirs publics, et organisée par les entreprises ou les réseaux d'entreprises, les partenaires sociaux et/ou les collectivités locales, régionales et nationales. Dans certains pays européens où le perfectionnement continu de la main d'oeuvre est considéré, traditionnellement, comme du ressort des organisations d'employeurs et d'employés, avec une intervention directe de l'État relativement réduite, l'importance grandissante de la FPC au sein de l'apprentissage tout au long de la vie a provoqué le débat sur l'irruption du gouvernement dans ce pré carré du secteur privé. En matière de perfectionnement de la main d'oeuvre, d'autres pays ont par contre une tradition bien ancrée de dispositifs officiels de coopération tripartite entre l'État et les partenaires sociaux. Dans ce modèle officiel, c'est l'employeur qui assure la majeure partie de la formation de son personnel, conformément aux accords passés entre les partenaires sociaux et les autorités nationales ou régionales.

Tous les rapports évoquent à des degrés divers les mesures de formation qui s'appliquent aux chômeurs dans le cadre des programmes de promotion de l'emploi, mis en oeuvre, notamment, par les ministères du travail. Toutefois, dans certains **nouveaux États membres de l'UE**, en **Europe du Sud-Est**, dans la **CEI** et en **Géorgie**, ces programmes souffrent d'un cruel manque de moyens et, bien souvent, se consacrent presque exclusivement à la création d'emplois publics. À **Chypre** et en **Lituanie**, les mesures financées par le programme EQUAL de l'UE ont encouragé la réintégration des femmes dans la vie économique active.

La quasi totalité des pays de l'UE-27+ gèrent un réseau – plus ou moins étendu – de centres de formation financés par l'État pour l'acquisition, le perfectionnement et la mise à jour des compétences de la main d'oeuvre. Dans de nombreux pays, les partenaires sociaux participent activement aux décisions qui sont prises en matière de normes, de curricula, de méthodologies, de durée de formation et de qualifications. Dans certains **nouveaux États membres de l'UE**, et dans une moindre mesure en **Europe du Sud-Est**, dans la **CEI** et en **Géorgie**, la perception qu'ont les pouvoirs publics de l'apprentissage et de l'éducation des adultes tend à privilégier la formation professionnelle classique, et surtout la FPI, qui est dispensée par le système scolaire. Alors que ces pays, dans leur majorité, disposaient sous les régimes précédents d'une offre étendue de formation sur le lieu de travail, parallèlement aux universités des travailleurs, cette situation s'est largement dégradée. Les activités de formation tendent à se cantonner dans des écoles et des centres qui manquent de moyens, la participation des partenaires sociaux laisse à désirer, les programmes d'études ne sont pas en phase avec le marché de l'emploi, et les enseignants ont besoin de perfectionnement. Ce type de formation professionnelle des adultes, lorsqu'elle existe, est généralement financée par l'ETF, ou par des donateurs dans le cadre de projets d'ONG. En outre, du fait d'une réduction de la demande de main d'oeuvre, les adultes restent sceptiques sur l'intérêt de la formation professionnelle. La **Géorgie** note par exemple que l'enseignement professionnel était encore, jusqu'à une date récente, totalement coupé du marché de l'emploi, et que les entrepreneurs et les autres partenaires sociaux ne réalisaient pas pleinement l'importance de l'enseignement professionnel pour l'amélioration de la compétitivité. On espère cependant que

la création, il y a peu, de nouveaux centres de formation professionnelle, et la reconstruction de 10 centres existants amélioreront les choses. **Israël** dispose d'un système public de FPC qui, note le rapport, est prisonnier de l'ancien « modèle économique industriel », alors que dans la plupart des industries on tend vers un « modèle économique informationnel ». En outre, la FPC n'a guère évolué pour ce qui est de la langue d'instruction. Aux **États-Unis**, l'enseignement professionnel post-secondaire destiné aux adultes, majoritairement pourvus d'un emploi, consiste en un système national d'offres diverses de formation présentielle, avec ou sans attribution de crédits, ainsi que de formations en ligne proposées par un éventail d'organismes, dont 1 157 *community colleges* et *technical colleges*, associations commerciales et industrielles, syndicats et établissements d'enseignement à but lucratif.

Les employeurs sont les principaux prestataires d'éducation et de formation professionnelles des adultes dans de nombreux pays de la région (OCDE 2003). Les entreprises peuvent apporter à leur personnel une FPC sous forme de cours sur place ou à l'extérieur, mais les employés ont aussi la possibilité d'apprendre « sur le tas » tout en travaillant. Comme on l'a dit plus haut, la formation dispensée à l'extérieur, notamment dans des établissements formels, était en 2006 presque *trois fois* plus importante, mais en termes absolus, elle a lieu le plus souvent sur le lieu de travail (Commission européenne, 2007d). La plupart des rapports n'en mentionnent pas moins la nécessité d'augmenter substantiellement la formation proposée par l'employeur sur le lieu de travail, qu'elle soit formelle ou non. Les niveaux de formation dans l'UE-27 sont plus élevés dans la plupart des activités de service – notamment dans l'administration publique, la finance et les assurances, l'éducation et la santé – que dans le secteur manufacturier. C'est l'employeur qui finance le gros de la formation. Des disparités criantes perdurent dans les niveaux de prestation entre les États membres de l'UE. En 2005, la **Finlande** et la **Suède** étaient premières ex-aequo quant au volume de formation reçu par les travailleurs sur le lieu de travail, avec 50 à 60 % d'employés concernés. Tout en bas de l'échelle se trouvaient la plupart des États membres de l'**UE méridionale, centrale et orientale**, avec tout juste 20 % de participants, et même moins de 20 % en **Bulgarie**, au **Portugal** et en **Roumanie** (Commission européenne, 2007b).

Au **Danemark**, une part considérable de l'éducation et la formation globales des adultes et du développement de compétences est à visée professionnelle. Une solide tradition de négociations collectives régit le développement des compétences des travailleurs et la planification des ressources humaines au sein de l'entreprise. En **Allemagne**, les entreprises les plus importantes possèdent souvent leurs propres départements internes chargés d'organiser la formation. En **Norvège**, on a nommé 28 « agents de motivation » en 2007, afin d'encourager les entreprises locales à solliciter des subventions pour financer la formation sur le lieu de travail. La **Slovaquie** constate néanmoins que « les employeurs ne manifestent pas un intérêt suffisant pour la formation de leurs propres personnels ». Dans les **nouveaux États membres de l'UE**, en **Europe du Sud-Est**, dans la **CEI** et en **Géorgie**, les entreprises sont essentiellement des micro-entreprises concentrées dans le secteur des services. Les moyens disponibles pour le perfectionnement du personnel sur son lieu de travail sont des plus réduits. En outre, beaucoup d'entreprises de quelque importance ne souhaitent pas dépenser de l'argent en FPC, si bien que l'État conserve sa position dominante en la matière. L'accent est mis sur la formation scolaire initiale. Un rapport récent (Viertel et Gunny, 2007) auquel font écho tous les rapports de la région, souligne la nécessité de développer l'apprentissage sur le lieu de travail. Aux **États-Unis**, le commerce et l'industrie sont les premiers prestataires de cours, séminaires et programmes de formation sans accréditation à visée professionnelle qui sont proposés à l'échelle nationale.

Tous les pays font référence aux prestataires commerciaux d'éducation et de formation des adultes à des fins professionnelles, notamment dans des domaines comme les TIC, les langues étrangères, le commerce et la gestion. En **Fédération de Russie**, par exemple, c'est le marché qui assure le gros de la formation destinée à accroître la mobilité et à créer de nouveaux débouchés, les participants assumant jusqu'à 80 % des coûts. Cette orientation a fait naître des inquiétudes quant à la reconnaissance des certificats et des diplômes décernés par une offre aussi variée.

## L'offre populaire et libérale

Parmi la série de compétences clés énumérées dans le Cadre de référence européen, la sixième regroupe les « compétences interpersonnelles, interculturelles et sociales, les compétences civiques ». Celles-ci couvrent « toutes les formes de comportement d'un individu [lui permettant de] participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, en particulier dans des sociétés de plus en plus diverses ». « L'expression culturelle », qui « implique la conscience de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes » constitue la huitième compétence clé (Commission européenne, 2005a). Le développement de ces compétences relève généralement des prestations non formelles offertes par les communautés locales et les mouvements sociaux. Force est de constater qu'en dépit de nombreuses années de débats et de lobbying régionaux, dans bien des pays de la région, l'éducation et la formation non formelle des adultes ne sont pas explicitement prises en charge au niveau des politiques, des priorités ou des financements publics.

L'offre non formelle d'éducation et de formation des adultes aborde tous les problèmes sociaux (vieillesse, délinquance, environnement, santé, patrimoine, fonction parentale, pauvreté, etc.), culturels (art, artisanat, cuisine, danse, apprentissages linguistiques, littérature, médias, musique, théâtre) et politiques (développement communautaire, vie quotidienne, participation démocratique, histoire, relations internationales, droit). L'offre non formelle sert à la fois de politique sociale et de mouvement social et poursuit toute une série d'objectifs, explicites ou non, depuis la promotion de la citoyenneté active, la lutte contre les discriminations et la défense des droits de l'homme et de la démocratie, jusqu'au développement personnel, social et culturel. L'offre non formelle évolue dans une multitude de cadres d'un bout à l'autre de la région, y compris les établissements d'enseignement formel, même si elle a lieu, le plus souvent, dans bien d'autres endroits : universités populaires résidentielles ou de jour, sociétés savantes, universités populaires, universités du troisième âge, centres rattachés à des églises et des organismes publics, syndicats, partis politiques, associations professionnelles, associations d'employeurs, organisations de la société civile (OSC), musées et bibliothèques publics et privés, centres communautaires, culturels et de loisirs, médias, etc. – la liste est longue. Comme il est bien connu que les OSC remplissant des fonctions de sensibilisation et/ou de représentation sont bien placées pour atteindre les individus et les groupes éloignés de l'apprentissage, elles s'attirent dans de nombreux pays le soutien financier des autorités afin d'apporter une éducation et une formation « à bas seuil » aux groupes menacés d'exclusion sociale. Les caractéristiques de cette large palette de prestataires n'ont pas fait l'objet d'un recensement exhaustif dans la plupart des pays de la région, omission qui mérite d'être signalée, surtout si on la compare à l'inventaire fouillé des modes de participation qui nous est proposé par exemple dans l'UE-27+.

Les **pays nordiques** et l'**Allemagne** reconnaissent explicitement le rôle des services non formels d'éducation et de formation des adultes dans le développement de la citoyenneté participative et du capital social, et dans la consolidation de l'intégration sociale et de la cohésion sociale. Aussi leur financement public est-il une priorité sociale dans plusieurs pays nordiques. En **Finlande**, un programme de développement de l'éducation libérale des adultes a été élaboré pour la période 2008-2012 en collaboration avec les principales parties prenantes. Dans les **pays nordiques**, ainsi qu'en **Slovénie**, il existe une longue tradition d'apprentissage démocratique et d'instruction populaire dispensés dans de grandes universités populaires résidentielles ou de jour, des sociétés savantes et/ou des cercles d'études. Les universités populaires sont également des foyers d'instruction actifs en **Autriche**, en **Allemagne**, en **Hongrie** et aux **Pays-Bas**. Des universités populaires jouent un rôle similaire en **Europe du Sud-Est**. À **Chypre**, une vaste infrastructure de 300 centres urbains et ruraux de formation des adultes dispense une éducation non formelle à une population composée à 75 % de femmes. En **Pologne**, près de 110 Universités du troisième âge accueillant plus de 25 000 participants sont hébergées par des établissements de l'enseignement supérieur, des associations, des centres culturels, des foyers d'entraide sociale et des maisons de retraite, situés essentiellement dans les grandes villes. La plupart des cours sont dispensés par des bénévoles et/ou comprennent une collaboration intergénérationnelle. La **Slovénie** possède

aussi son programme d'université du troisième âge. En **Grèce**, les services de sauvetage bénévole sont développés grâce à l'éducation et la formation non formelles des adultes.

Le **Royaume-Uni** dispose depuis toujours d'une palette particulièrement riche de services à temps partiel, « non professionnels » et ne prêtant pas à certification, apportés par des organismes publics et bénévoles. Ces interventions ont connu une rapide expansion à la fin des années 1990, sous l'effet d'une politique visant à utiliser ces programmes pour étendre la participation à l'éducation en général. Elles ont connu depuis un sérieux coup de frein lorsque de nouvelles politiques sont venues privilégier l'accès aux compétences et l'intégration sociale, et qu'on est passé d'un modèle d'éducation des adultes contrôlé à un modèle impulsé par le marché. Il s'est ensuivi une augmentation brutale des tarifs pour de nombreux apprenants. Le gouvernement vient de lancer une première consultation publique d'envergure sur les formules de financement qui seraient les mieux adaptées pour l'avenir, en faisant appel aux ressources des secteurs public, privé ou bénévole.

Dans la plupart des **nouveaux États de l'UE**, des pays de l'**Europe du Sud-Est**, de la **CEI** et de la **Géorgie**, la capacité de la société civile à apporter ces formations reste relativement limitée, et le rôle de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans la transition vers une société démocratique n'est pas toujours bien comprise ni acceptée. Par suite, la considération et le soutien dont jouissent ces activités sont relativement limités.

Le soutien extérieur apporté à la prestation populaire et libérale demeure vital pour la région. Depuis le milieu des années 1990, les ONG sont devenus l'un des « piliers de l'apprentissage et de l'éducation des adultes » en **Serbie** bien qu'elles aient souvent un statut légal et financier précaire. Le pays comptait 2020 ONG nationales et 62 ONG étrangères en 2008, dont certaines financées par les budgets nationaux ou les collectivités locales. La plupart bénéficient de financements de donateurs locaux et internationaux par le biais de leur participation aux projets. L'**Ancienne République yougoslave de Macédoine** note que les services formels exercent « un pouvoir absolu », alors que les services non formels sont « perçus comme des rivaux ». En **Arménie**, plus de 300 ONG oeuvrent dans le domaine à des fins de développement de la société civile.

## Les technologies de l'information et de la communication (TIC)

La formation aux TIC s'inscrit dans le cadre de la prestation formelle ou non formelle, mais a tendance à être plus largement répandue dans cette dernière. La maîtrise des TIC est aujourd'hui considérée comme une aptitude clé, la « compétence numérique » figurant en quatrième position dans le Cadre de référence européen. Les compétences en matière de TIC ont aussi une formidable capacité d'encouragement des adultes à apprendre, dans la mesure où elles leur permettent d'accéder à des programmes flexibles, motivants et personnalisés à un moment, dans un lieu et à un niveau adaptés à leurs besoins. Cependant, l'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent aussi creuser davantage un fossé numérique qui s'élargit lorsqu'ils ne donnent pas aux groupes sous-représentés les moyens de le franchir. En outre, il convient de compenser l'impact des TIC sur la dimension sociale et personnelle de la formation, en particulier chez les groupes qui ont le plus à gagner de l'interaction avec leurs pairs dans le cadre de cette formation.

Dans la quasi totalité de l'UE-27+, on trouve des programmes de formation numérique soutenus par l'État et dispensés par des prestataires privés, qui s'adressent à la population en général, tout en faisant spécifiquement référence aux groupes vulnérables qu'ils ont vocation à cibler. Les TIC sont mentionnées par de nombreux pays à la fois comme méthodologie et comme discipline à part entière, mais on ne nous dit rien de l'ampleur de leur utilisation. Plusieurs pays ont mis en place une stratégie nationale de formation aux TIC. La **Norvège** a adopté une stratégie de Formation numérique pour tous dont l'objectif est d'intégrer les TIC à tous les niveaux d'éducation et de formation d'ici à 2008. Des normes nationales et un cadre de compétences numériques de base

ont été élaborés. L'**Estonie** définit l'alphabétisation avant tout en termes de maîtrise des TIC. Au **Portugal**, tous les participants aux programmes d'éducation et de formation des adultes, formels ou non, passent par une formation aux TIC. En **Turquie**, les centres publics de formation ainsi que l'Association turque pour les technologies de l'information préparent au Passeport de compétences informatiques européen. Dans l'**Europe du Sud-Est**, la **CEI** et la **Géorgie**, la prestation commerciale de formation aux TIC est l'un des principaux atouts du marché de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. L'ETF s'est penchée sur plusieurs initiatives ayant trait à l'apprentissage par voie électronique, telles que le rapport sur l'*e-learning* en **Israël**, ou les cours en ligne expérimentés en **Albanie**, en **Fédération de Russie** et en **Serbie**.

## L'offre destinée aux migrants

Les populations migrantes sont reconnues dans la Communication de l'UE (2006) comme l'un des principaux groupes cibles de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. À l'échelle européenne, le programme Grundtvig de l'UE soutient depuis 2000 des partenariats de formation et des projets transnationaux qui visent à répondre aux besoins des migrants et des minorités ethniques dans l'ensemble de l'UE-27+.

De nombreux pays font état de formations proposées aux migrants sous financement de l'État, qui sont souvent de nature non formelle. Ces mesures d'intégration s'appuient sur des programmes d'initiation, d'apprentissage linguistique et d'orientation civique, sociale et culturelle dans 15 pays : **Allemagne, Autriche, Chypre, Croatie, Estonie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Lettonie, Norvège, Pays-Bas, Pologne, République tchèque et Turquie**. Un soutien ciblé destiné à faciliter l'intégration des migrants au marché du travail est en place au **Danemark**, en **Grèce**, au **Portugal** et en **Suède**. L'**Autriche** a formé en 2006 quelque 39 000 ressortissants étrangers grâce à des mesures spécifiques. La **Finlande** note que le système de pilotage offert par l'éducation libérale assure un soutien suffisant à l'intégration linguistique et sociale des immigrants. En **Suède**, 40 % des participants aux services municipaux de formation étaient des immigrants. On voit poindre une tendance à rendre obligatoire la participation aux activités de sensibilisation linguistique et culturelle, par exemple en **Allemagne** et en **Norvège**. Aux **Pays-Bas**, depuis 2007, tous les immigrants, les arrivés récents comme les résidents de longue date, ont obligation de s'inscrire, à leurs frais, à une formation d'intégration linguistique et civique.

En **Israël**, une priorité pressante est l'apprentissage de l'hébreu pour assurer l'intégration linguistique, sociale et professionnelle de l'importante population d'immigrants. Des programmes multiculturels aident les familles à assimiler les nouveaux codes culturels et les rôles parentaux de la société d'accueil. En **Arménie**, en l'absence d'une prise en charge systématique de l'afflux récent et massif d'immigrants ne maîtrisant pas la langue arménienne, des ONG ont de leur propre initiative et dans la limite de leurs moyens offert un petit nombre de cours de langue. Pour répondre à la demande croissante d'apprentissage de l'anglais aux **États-Unis**, les programmes existants bénéficiant d'un financement fédéral se développent, et de nouveaux programmes sont mis en place. Des services d'apprentissage de l'anglais seconde langue (ESL) sont également proposés par des organisations, avec ou sans financement fédéral : fondations religieuses, associations de bénévoles et organisations communautaires, musées, bibliothèques, écoles de langue privées et établissements universitaires. Des vastes populations d'apprenants adultes accèdent à l'anglais dans le cadre de programmes sponsorisés par de grosses organisations d'alphabétisation bénévoles nationales comme ProLiteracy. Au **Canada**, le Cours de langue pour les immigrants au Canada, ainsi que les programmes de Cours de langue de niveau avancé, offrent des cours gratuits de langue française et de langue anglaise aux nouveaux arrivés, sous certaines conditions.

Plusieurs pays mentionnent les services fournis aux minorités ethniques. En **Roumanie**, les pouvoirs publics travaillent main dans la main avec les ONG impliquées auprès des Roms dans le cadre de la Stratégie pour l'amélioration de la situation des Roms. En **Croatie**, l'éducation figure au Programme national en faveur des Roms adopté en 2003. En **Croatie**, au **Monténégro** et en **Serbie**, des initiatives de scolarisation de la « seconde chance » sont un moteur efficace de

participation des groupes ethniques à l'éducation. Deux centres de formation des adultes, offrant des services non formels dans une région pluriethnique, ont été créés en **Géorgie** dans le cadre d'une initiative du secteur des ONG. Au **Canada**, dans le territoire du Nunavut, le système de formation des adultes s'appuie sur les valeurs sociétales inuites et sur les principes et concepts du savoir traditionnel autochtone. Plusieurs de ces concepts viennent à l'appui de l'apprentissage des adultes : la primauté accordée à la pratique, à l'effort et à l'action dans le développement des compétences, la créativité et l'innovation dans la recherche de solutions, la notion d'apprentissage permanent et la prise de décision fondée sur le dialogue et le consensus.

## Les services offerts par l'enseignement supérieur

Les rapports nationaux ne sont pas très bavards sur les services aux adultes offerts par l'enseignement supérieur. Avec l'élévation du niveau d'instruction des populations, la participation d'adultes plus âgés au premier cycle de l'enseignement supérieur s'est accrue dans l'ensemble de la région. Elle a augmenté également dans le deuxième et le troisième cycles universitaires. En **Autriche**, l'Université du Danube pour l'EFTC est un prestataire européen de premier plan de FTC en milieu universitaire. La **Finlande** note que les universités figurent parmi les principaux prestataires d'éducation et de formation des adultes. L'enseignement supérieur apporte également des services non formels. En témoignent, par exemple, les cours de vulgarisation des travaux de recherche proposés au **Danemark** dans le cadre de l'apprentissage et de l'éducation non formelles des adultes.

Au **Royaume-Uni**, le Foundation Degree (diplôme fondamental) est une formation professionnelle universitaire à plein temps (ou temps partiel équivalent) de deux ans, avec généralement une part importante de formation pratique. En 2007, le pays comptait 2 500 programmes de Foundation Degree, et en préparait 800 autres. Certaines de ces formations diplômantes sont financées par l'employeur, tandis que d'autres s'adressent à des personnes désireuses d'acquérir un titre universitaire dans un domaine professionnel précis. En règle générale, les diplômés pensent qu'un Foundation Degree aura un débouché immédiat dans l'industrie ou l'entreprise. Il est également conçu pour doter les étudiants d'une passerelle professionnelle vers un Bachelor's degree (diplôme de premier cycle), pour laquelle obtient environ la moitié des participants. Depuis son introduction en 2001, le programme Foundation Degree a vu le nombre d'étudiants accueillis grimper à 72 000, l'objectif du gouvernement étant de 100 000 étudiants en 2010. Les deux tiers des inscrits ont plus de 21 ans, et un peu plus de la moitié sont des femmes.

La **Russie** note qu'un moyen efficace de développer le système de formation continue passe par la création d'universités d'entreprise offrant une formation de base ainsi que des activités pratiques. L'**Arménie** indique que l'enseignement supérieur est appelé à jouer le premier rôle dans l'adoption de la politique d'apprentissage tout au long de la vie, et envisage « une série de mesures d'envergure » dans ce sens. Selon l'Association des universités et collèges du **Canada**, plus de 400 000 adultes se sont inscrits aux cours de formation continue, qualifiants ou non, offerts par les universités canadiennes. Un grand nombre débouchent sur un diplôme ou un certificat. Les universités offrent à des étudiants reprenant leurs études des programmes d'orientation donnant accès à des centres d'acquisition de compétences, des formules flexibles et des modes d'apprentissage alternatifs, tels que les ateliers intensifs organisés pendant le week-end, des programmes de formation sur le lieu de travail et des programmes en ligne et autres programmes de formation à distance.

# La reconnaissance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes

## Les délégués de CONFINTEA V se sont engagés à élaborer

*des mécanismes cohérents pour reconnaître les acquis des apprentissages effectués dans différents contextes et faire en sorte que leur validation soit transférable à l'intérieur des établissements, des secteurs et des États et entre eux*

*(Agenda pour l'avenir, p. 1, paragraphe 19 (b))*

Les résultats de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ont une influence tant au niveau individuel (compétences, employabilité, revenus, santé, bien-être) qu'au niveau du groupe, où cette influence se fait sentir dans ses dimensions économiques (productivité, croissance, taux de chômage, allocations, dépenses de santé), sociales (cohésion sociale, fonctionnement familial, capital social, baisse de la criminalité) et politiques (citoyenneté active, participation politique) (Hammond et Feinstein, 2004 ; Schuller *et al*, 2004 ; Commission européenne, 2006b ; Commission européenne, 2007c).

Curieusement, à l'exception du paragraphe ci-dessus, ni la *Déclaration de Hambourg* ni l'*Agenda pour l'avenir* ne se montrent particulièrement éloquentes sur la question de la valorisation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, au sens où il s'agit de reconnaître, de nommer et de certifier des acquis. Cependant, depuis 1997, la question de la valeur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et de la visibilité à donner à ses bénéficiaires est devenue une question primordiale dans la région à cause d'un certain nombre d'impératifs, qui sont : la nécessité de rendre l'éducation plus attrayante aux yeux des adultes par un retour sur investissements explicite sous forme de certificats et de diplômes reconnus au niveau national et international ; la nécessité de créer et de reconnaître les liens existant entre les modes d'éducation formels, non formels et informels afin de promouvoir l'apprentissage dans une multitude de contextes ; la nécessité d'encourager les participants indécis en reconnaissant la valeur de leurs acquis non formels et informels indépendamment du mode d'apprentissage ; et la nécessité d'encourager la mobilité professionnelle.

Un paradigme d'apprentissage tout au long de la vie valorise l'apprentissage dans ses multiples cas de figures, formels, non formels et informels. La certification reconnaît et récompense l'apprentissage (idéalement, quels que soient le lieu ou les conditions de sa réalisation) et donne une visibilité, une valeur marchande et une « accréditation » aux connaissances, compétences et aptitudes acquises – à la fois au regard de l'emploi et en termes de poursuite de l'éducation et de l'apprentissage.

Pour qu'elles aient leur plus grand impact, les qualifications doivent s'inscrire dans un système de certification transparent. Dans de nombreux pays, les systèmes de certification ont jusqu'à présent péché par opacité et incohérence, ce qui est source de confusion pour les parties prenantes, limite la reconnaissance de l'apprentissage et entraîne des difficultés d'accès, de transfert et de progression pour les apprenants, et une perte générale de valeur pour les individus et la société. Jusqu'à une époque récente, la plupart des pays disposaient de certifications fondées sur des facteurs d'entrée ou sur l'achèvement d'un programme, non sur un acquis de compétences bien définies retiré de cet apprentissage. Dans la quasi totalité des pays, les certifications obtenues en participant aux services formels d'accès de la « seconde chance » à l'enseignement obligatoire et au secondaire supérieur sont identiques à celles du système général. Hormis l'éducation et la formation initiales, l'absence de transparence dans les certifications est un problème urgent pour les apprenants et les employeurs de nombreux pays de la région.

# Le Cadre européen des certifications

Disposer de certifications comparables facilitant l'apprentissage et la mobilité des travailleurs dans et entre les pays est l'une des premières conditions pour accroître la participation à l'éducation et à la formation des adultes.

Le Cadre européen des certifications (CEC) est un méta-cadre destiné à relier les différents systèmes et cadres de certifications nationaux, afin de soutenir la mobilité. Il comprend le dispositif Europass, un portefeuille standardisé permettant aux individus de présenter leurs compétences de manière transparente, et le Système européen de transfert de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET), qui facilite l'appréciation des connaissances, aptitudes et compétences acquises pendant les périodes d'enseignement et de formation professionnels à l'étranger. Le CEC est caractérisé par : huit niveaux de références pour les certifications s'appliquant à l'ensemble des catégories d'apprentissage (enseignement général, EFP, enseignement supérieur, formation des adultes) ; la reconnaissance du contenu de l'apprentissage à partir des acquis ; une série de principes volontaires couvrant l'assurance de la qualité et les compétences clés ; des conseils de carrière, et la validation de l'apprentissage non formel et informel. Les pays de l'**UE-27** sont censés rattacher leurs systèmes de certifications nationaux au CEC d'ici 2010, et d'ici 2012, toutes les nouvelles certifications décernées par les établissements d'enseignement post-secondaire comprendront une référence à l'un des huit niveaux de certification du CEC.

## Les systèmes de qualifications nationaux

Les systèmes de certification font l'objet d'améliorations et de réformes dans de nombreux pays, et beaucoup adoptent des mesures d'harmonisation. Bien qu'il soit possible de concevoir des systèmes ouverts, souples et cohérents sans pour autant recourir à un cadre national de certification (CNC) global, c'est pourtant la voie qu'ont choisie les pays dans leur majorité. L'élaboration d'un CNC vise avant tout à : établir des normes de certifications et permettre la comparaison entre elles ; améliorer l'accès à l'apprentissage, son transfert et sa progression, améliorer la qualité de la prestation d'éducation et de formation. Un cadre de certifications peut se révéler un outil puissant de promotion de la transparence, de la coordination, de la cohérence et de la cohésion dans l'ensemble du spectre de l'apprentissage tout au long de la vie. Cependant, la transformation de systèmes qui, traditionnellement, s'appuyaient sur différentes formes de « contrôle des facteurs d'entrée » (par exemple, nombre d'élèves, nombre d'enseignants qualifiés, centralisation et uniformité des programmes d'études) en des systèmes gouvernés et financés largement sur la base d'acquis d'apprentissage bien définis et de la qualité des processus d'apprentissage exige du temps, des moyens humains et matériels considérables, et l'implication de l'ensemble des parties prenantes.

Quatre pays de l'UE-27+, la **France**, l'**Irlande**, **Malte** et le **Royaume-Uni**, disposent déjà d'un cadre national de certification. Dix-sept pays se sont engagés à élaborer un CNC global et progressent actuellement dans ce sens en créant des groupes de travail, en préparant une législation, en testant des formules d'apprentissage fondées sur les acquis et/ou édifiant un cadre partiel de certification pour l'EFP. Sept ne se sont pas encore officiellement engagés à élaborer un CNC, mais sont en train d'en étudier la possibilité (Commission européenne, 2007b).

Dans les pays de l'**Europe du Sud-Est** et de la **CEI** et en **Géorgie**, les efforts en direction d'un cadre national de certifications ont une forte priorité. Les obstacles les plus fréquents sont, entre autres, le fait que les systèmes de classification professionnelle ne précisent pas le degré de compétence aux différents niveaux, que la qualité de la prestation est extrêmement variable, que les tests et examens sont définis par les écoles elles-mêmes, que les certificats finaux ne précisent pas les compétences obtenues, et que les acquis de l'apprentissage non formel et informel ne sont pas reconnus. Le grand défi pour tous les pays porte sur la traduction de profils professionnels

convenus en acquis de l'apprentissage. En 2007, L'UE a accepté de financer l'élaboration du cadre de certification du **Monténégro**, et une commission nationale a été créée à cet effet en 2006. L'**Ancienne République yougoslave de Macédoine** indique qu'un CNC a été testé entre 2005 et 2008. Les résultats d'un projet testé par l'ETF dans plusieurs pays de la CEI sur les certifications dans le secteur du tourisme sont prêts à être diffusés au niveau national. En **Arménie**, en **Azerbaïdjan** et en **Géorgie**, où des documents d'orientation ont été préparés, l'ETF poursuit son soutien aux projets de CNC. La **Géorgie** note que l'élaboration du CNC devrait largement contribuer à stimuler la promotion de la formation des adultes, dans la mesure où elle permettra la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel. En **Fédération de Russie**, une nouvelle agence de certification pour l'enseignement et la formation professionnels a vu le jour à l'initiative des employeurs. Les débats concernant l'adoption d'un CNC se sont poursuivis en 2008 (Fondation européenne pour la formation, 2008a).

Aux **États-Unis**, les programmes d'éducation et de formation des adultes font appel à une vaste palette d'évaluations et obéissent à différents barèmes, « avec tous les inconvénients que cela présente ». Ces dernières années, et notamment depuis l'introduction du National Reporting System (NRS), les agences spécialisées dans l'éducation se sont efforcées d'améliorer les modes d'évaluation grâce, par exemple, à des procédures de régulation appliquées au niveau des États pour déterminer et approuver si les tests conviennent pour mesurer les gains éducatifs.

## La validation de l'apprentissage formel et non formel

L'accent mis sur la validation de l'apprentissage non formel et informel n'est pas nouveau dans la région. En 1995, le Livre blanc européen intitulé *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*, voyait déjà dans la reconnaissance des compétences un élément clé de l'enrichissement des connaissances, en favorisant l'aptitude à l'emploi des jeunes et des travailleurs (Commission européenne, 1995).

La validation de l'apprentissage formel et non formel peut être d'un précieux secours pour inciter les adultes à reprendre ou à poursuivre une formation, en rendant visibles des compétences dont ils n'ont pas forcément conscience et en les plaçant au niveau adéquat du CNC, lorsqu'il existe. Elle réduit aussi les coûts d'option en éliminant ou limitant la nécessité de consacrer du temps et de l'argent à réapprendre ce qui a déjà été appris. Elle peut apporter à l'individu l'accès à un programme de formation et la validation d'une qualification totale ou partielle. Dans l'UE-27, une série de principes européens communs offre un cadre global pour l'introduction de la validation de l'apprentissage non formel et informel. Depuis 2007, des directives européennes volontaires fournissent une plateforme pour la poursuite de la coopération dans ce domaine.

La validation de l'apprentissage non formel et informel, à l'ordre du jour principalement dans l'**EU-27** et en **Norvège**, a des applications à tous les niveaux de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Dans de nombreux pays, les conditions d'accès à l'éducation et à la formation de la « seconde chance » en vue d'une certification de niveau secondaire (inférieur et supérieur) ou post-secondaire sont souples, ce qui réduit la nécessité de valider l'apprentissage non formel et informel pour permettre cet accès. Le processus de validation peut toutefois dispenser partiellement (ou totalement) l'apprenant d'acquérir des certifications à ces niveaux, comme c'est le cas en **Norvège**. En outre, la reconnaissance informelle de l'apprentissage antérieur fait généralement partie du principe et de la prestation d'éducation et de formation de la « seconde chance », et des décisions relatives à la mise en place de supports d'apprentissage tels que l'acquisition parallèle de compétences en alphabétisation et en langue et d'aptitudes aux études. En général, néanmoins, l'agenda de la validation est dicté par le secteur de l'enseignement et de la formation professionnels qui y voit un moyen de relever les niveaux de compétences au profit des individus, des entreprises et de la société, et de faciliter l'accès et la mobilité du citoyen. Huit pays de l'UE-27+ – **Belgique** (Communauté flamande), **Danemark**, **Finlande**, **France**, **Pays-Bas**, **Norvège**, **Portugal** et **Slovénie** – en sont déjà à un stade avancé de la mise en oeuvre. Huit autres pays – **Autriche**, **Belgique** (Communauté française), **Lituanie**, **Pologne**, **République**

**tchèque, Roumanie, Slovaquie et Suède** – sont près d'intégrer la validation de l'apprentissage non formel et informel dans leurs systèmes de certification. La **Finlande**, la **France**, la **Hongrie**, la **Norvège** et la **Suède** ont reconnu que la validation de l'apprentissage non formel et informel est un droit individuel. Cela n'a cependant pas été suivi partout de la création des structures nécessaires (Commission européenne, 2007b).

En **France**, la validation de l'apprentissage non formel et informel s'applique actuellement à l'ensemble des certifications. C'est un système unique en son genre, totalement intégré, dans lequel l'homologation est indépendante du parcours ou de l'établissement d'éducation ou de formation. En 2005, 20 000 candidats ont bénéficié d'une certification complète grâce à la validation de leur apprentissage non formel ou informel, dont 3 000 candidats qui ont reçu une certification complète du Ministère de l'emploi (Commission européenne, 2007b). Au **Portugal**, l'initiative « Nouvelles opportunités » (2005) vise à accélérer le perfectionnement de la main d'oeuvre et à qualifier un million d'actifs d'ici à 2010, grâce au système national de reconnaissance, de validation et de certification des compétences (RVCC), et par le biais de cours d'éducation et de formation des adultes et d'une nouvelle formation modulaire certifiée. En 2008, le réseau national de Centres de RVCC, créé en 2000, comprenait 457 centres accueillis – sous régime public ou privé – par des organismes locaux solidement implantés au sein des communautés. Au **Danemark**, la société civile a élaboré conjointement avec le Ministère de l'éducation une série d'outils destinés à accompagner les personnes dans l'évaluation et la documentation de leurs compétences acquises dans l'éducation et la formation libérales, la vie associative et le bénévolat social. Aux **Pays-Bas**, le Centre de connaissances pour l'homologation des acquis antérieurs aide depuis 2001 les prestataires et les employeurs à valider des compétences acquises. Un code de qualité défini d'un commun accord par les pouvoirs publics et le secteur garantit la qualité du processus. En **Norvège**, on estime qu'il faudra assurer une promotion plus ciblée du système, car les enquêtes montrent que les salariés, et le public en général, sont insuffisamment informés de leurs droits et possibilités de faire évaluer leurs compétences. En **Allemagne**, le ProfilPASS permet d'enregistrer et de certifier ses compétences, y compris celles qui ont été acquises de manière informelle. Il est aujourd'hui appliqué à l'ensemble du pays et sert à identifier les compétences acquises, promouvoir les projets éducatifs individuels et sensibiliser le grand public sur l'apprentissage informel.

L'Institut canadien de reconnaissance de l'apprentissage s'emploie à améliorer la façon dont le **Canada** reconnaît les acquis et les compétences de ses citoyens. Il oeuvre auprès des éducateurs, des milieux du travail, des gouvernements et des groupes professionnels pour mettre en oeuvre des stratégies de reconnaissance de l'apprentissage comme l'Évaluation et la reconnaissance des acquis (ERA) qui visent à reconnaître l'apprentissage, à élaborer des normes et des processus d'assurance de la qualité et à faciliter l'intégration des immigrants. En 2006, l'Institut a publié des *Principes d'évaluation et de reconnaissance des acquis*, un guide pour l'élaboration de critères d'ERA dans les milieux académiques et de l'emploi. La plupart des universités publiques possèdent au moins un programme qui reconnaît les acquis antérieurs. La Colombie britannique, le Québec et l'Ontario offrent aussi l'ERA aux adultes au niveau de l'enseignement secondaire, notamment à ceux qui n'ont pas encore achevé ce niveau d'études. En Ontario, le Ministère de l'éducation subventionne les commissions scolaires qui proposent des services d'évaluation et de reconnaissance de leurs acquis aux apprenants adultes désireux d'obtenir un certificat ou un diplôme secondaire. Ce processus comporte deux grandes options : un mécanisme de « challenge » où l'adulte se voit attribuer des crédits pour un cours après évaluation de son apprentissage antérieur selon les programmes provinciaux en vigueur, et un processus d'équivalence, qui évalue les qualifications acquises dans d'autres établissements.

Les rapports ne font pas spécifiquement mention de la validation des acquis non formels ou formels des immigrants, bien que ce processus semble particulièrement intéressant dans le cas d'immigrants très qualifiés désireux de faire reconnaître dans leur pays de destination les compétences et les qualifications acquises avant l'émigration. En outre, en fonction du pays d'origine du migrant, le CEC devrait se révéler particulièrement utile dans les prochaines années. Au **Canada**, le Centre des niveaux de compétences linguistiques canadiens est le centre d'expertise créé pour soutenir l'application des normes nationales existantes en français et en

anglais pour décrire, mesurer et reconnaître la maîtrise de la langue seconde chez les immigrants adultes et les immigrants potentiels. Le Centre encourage leur utilisation en tant que critères nationaux concrets, justes et fiables de mesure de la maîtrise de la langue seconde à travers le Canada, dans les milieux de l'enseignement, de la formation, de la communauté et de l'emploi.

Les efforts de validation de l'apprentissage non formel et informel se heurtent dans tous les pays à des obstacles d'ordre technique, culturel et politique. Dans beaucoup d'entre eux, il n'y a pas de tradition de description des qualifications en termes d'acquis ; les capacités de soutien technique et professionnel sont en difficulté à tous les niveaux ; la procédure peut être lourde, longue et coûteuse. On manque aussi de principes directeurs et de méthodologies. En **Slovénie**, les employeurs estiment qu'ils ne sont pas en mesure d'endosser le processus de validation. Or, le système ne peut fonctionner efficacement sans leur collaboration. Il ne faut pas non plus sous-estimer les obstacles d'ordre culturel. La **Slovénie** note que les représentants du système éducatif formel comme les partenaires sociaux doutent de la qualité des qualifications obtenues en validant les acquis non formels. Un autre point d'achoppement, surtout en ce qui concerne l'apprentissage non formel lui-même, est la crainte que la validation de l'apprentissage non formel et informel puisse entraîner une perte de considération encore plus grande pour l'apprentissage non sanctionné par un diplôme. On a le sentiment que la validation pourrait modifier la nature de l'apprentissage non formel en l'« officialisant », et en ouvrant la voie à son évaluation directe, soit dans le courant de la formation, soit à sa conclusion. Pour répondre à ces questions, il faudrait que les parties prenantes de l'éducation et de la formation, les partenaires sociaux et la société civile s'impliquent activement dans la création d'une « zone de confiance mutuelle » (Coles et Oates, 2005) entre les parties prenantes à tous les niveaux, indispensable pour garantir des systèmes de validation crédibles, transparents et acceptables par tous.

Les rapports de force entre parties prenantes entrent aussi en ligne de compte. La **Hongrie** et la **Slovaquie** notent que le principal obstacle est la domination exercée par les qualifications formelles et le fait que les institutions d'éducation et de formation ne portent aucun intérêt à la reconnaissance d'activités d'apprentissage extérieures à leurs propres programmes. Dans certains pays, la participation à l'apprentissage formel demeure une condition préalable, et souvent légalement requise, de l'acquisition des certifications et de l'accès aux étages supérieurs. Les parties prenantes de l'éducation et de la formation formelles craignent ouvertement que la validation de l'apprentissage non formel et informel n'entraîne un « abaissement des normes ». Et l'on voit surgir plus ou moins explicitement, dans bien des débats, des interrogations sur « les types de savoirs valorisés » et sur ce que l'apprentissage non formel est susceptible d'« apporter » à cet égard. En outre, la société plus généralement s'inquiète de l'inflation des qualifications et de la diminution de l'avantage obtenu en participant à l'éducation formelle, surtout au niveau tertiaire. Autre souci, qui concerne au premier chef l'apprentissage et l'éducation des adultes, on s'aperçoit que les premiers bénéficiaires des systèmes de validation sont ceux qui ont déjà les meilleurs niveaux de qualification existants (Werquin, 2007). Il y a là un effet « à double tranchant », puisque la validation de l'apprentissage non formel et informel a alors pour effet de creuser et non de contribuer à combler le fossé entre les moins et les plus qualifiés. Enfin, les processus de validation peuvent avoir un effet contradictoire sur l'emploi, puisqu'ils peuvent encourager la mobilité des personnels et participer ainsi à « l'effet du passager clandestin », mais aussi décourager les employeurs de continuer de participer au processus.

# La qualité des services

Les délégués de CONFINTEA V ont posé les questions suivantes :

*Comment peut-on améliorer les conditions d'éducation des adultes? (...) Quel type de mesures et de réformes faut-il mettre en oeuvre pour en améliorer la qualité (...) ?*

*(Agenda pour l'avenir, p. 13, paragraphe 16)*

Depuis que l'Agenda de Lisbonne a fixé pour objectif de faire des systèmes d'éducation et de formation de l'UE des modèles mondiaux de qualité d'ici à 2010, la qualité figure expressément à l'ordre du jour de l'UE. Un Cadre commun d'assurance de la qualité (CCAQ) approuvé en 2004 par le Conseil européen a fourni un cadre de référence pour le développement de normes de qualité de l'EFP dans l'UE-27+ au niveau des systèmes et des prestataires. Le but était d'améliorer les résultats de l'apprentissage et la transparence des systèmes d'EFP afin de favoriser la mobilité individuelle. La question de la qualité a reçu un coup de pouce supplémentaire avec la création officielle, en 2005, du Réseau européen pour la qualité dans l'EFP (REAQ-EFP), qui permet à ses membres dans la majeure partie de l'UE-27+, ainsi qu'aux représentants des partenaires sociaux européens, d'échanger leurs expériences et de construire un consensus dans ce domaine. En 2008, les discussions sur la qualité dans l'UE se sont focalisées sur un nouvel outil, le Cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité (CERAQ), qui devrait se substituer au CCAQ, dont on a constaté qu'il « n'incite que très peu les États membres à favoriser son usage » (Commission européenne, 2008c). Les indicateurs proposés pour le CERAQ visent à aligner l'amélioration de la qualité de l'EFP sur les objectifs européens en matière d'employabilité, d'adéquation entre l'offre de formation et les besoins des usagers, et de promotion d'un meilleur accès à l'apprentissage tout au long de la vie (Commission européenne, 2008c). Les indicateurs pressentis, considérés comme également applicables à l'EFPI et à la FPC, portent sur l'identification des besoins, l'utilité, les investissements, l'accès, la prévalence et le taux de réussite de groupes vulnérables, l'achèvement des études, et le placement et l'utilisation sur le lieu de travail des compétences acquises.

La Communication de l'UE de 2006 (Commission européenne, 2006a) sur l'éducation des adultes soulignait la nécessité d'améliorer la qualité des prestations pour stimuler la participation à l'éducation et à la formation des adultes, et de veiller à la qualité des acquis. Elle exhortait les pays de l'UE-27 à se saisir de ces questions indissociables que sont l'assurance de la qualité, la réforme de la gouvernance et l'augmentation de l'offre éducative. Tout en reconnaissant que la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dépend de nombreux facteurs intimement liés, la Communication mettait surtout l'accent sur la qualité des prestataires, des personnels et des prestations. Les États membres étaient priés d'introduire des mécanismes d'assurance de la qualité (AQ), à investir dans des méthodes et matériels éducatifs adaptés aux besoins des apprenants adultes, à rendre explicites les résultats d'apprentissage, à permettre aux personnels de se perfectionner et à apporter les soutiens nécessaires pour encourager les adultes les moins susceptibles de le faire à participer à des services structurés.

Les pouvoirs publics jouent un rôle crucial dans la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes s'agissant de responsabilité au niveau des systèmes et des prestataires, en établissant des cadres réglementaires, en fixant des normes de qualité, en garantissant le respect de ces normes et en permettant aux utilisateurs de services d'accéder à l'information relative aux performances des prestataires sous forme d'indicateurs précis. D'une façon générale, les pouvoirs publics se préoccupent davantage de la qualité des prestations lorsque celles-ci bénéficient d'une aide de l'État, mais ils ont aussi un rôle à jouer – dans l'intérêt de l'efficacité et des droits des consommateurs – lorsque le financement provient du secteur privé, puisant généralement à des sources multiples. Sans surprise, tous les aspects de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ne sont pas soumis à même réglementation. Dans l'UE-27, les efforts des pouvoirs publics pour promouvoir la qualité concernent surtout les services offerts au sein des

établissements de formation : prestations de la « seconde chance », générales ou, plus couramment, professionnelles, FPI et FPC pour adultes. Ces efforts portent moins lorsqu'il s'agit de services de FPC sur le lieu de travail, qui échappent généralement à la compétence des pouvoirs publics en matière de contrôle qualitatif. L'élan en faveur de l'assurance de la qualité dans l'EFP est surtout impulsé par la poursuite de la décentralisation et l'autonomie de gestion grandissante dont jouissent les établissements d'éducation et de formation. Le transfert de financement et de pouvoir enjoint les autorités nationales ou régionales de gérer les investissements au plus près des cibles et objectifs fixés à l'échelon national, dans le cadre d'un effort d'efficacité et d'efficience plus général, à l'échelle de l'UE. Dans une majorité de pays, la question du contrôle externe se fait aussi plus pressante pour les prestataires non formels à partir du moment où ils bénéficient d'une aide financière publique. Les pratiques sont à cet égard extrêmement variables d'un pays à l'autre pour des raisons historiques, légales et fiscales, de même que la position des organes indépendants quant aux critères du contrôle externe (Bélanger et Bochynek, 2000).

## Les mécanismes d'assurance de la qualité

Dans leur description de l'AQ, les rapports s'intéressent surtout aux systèmes et approches globales, sans aborder, ou si peu, la question des indicateurs ou des mesures de l'efficacité. Celle des valeurs sous-tendant les approches de l'AQ est également passée sous silence par les pays, à l'exception de l'**Allemagne** et de la **Slovénie** qui, l'une comme l'autre, notent que l'apprenant est placé au centre de leurs processus d'AQ. En règle générale, les dispositifs régionaux d'AQ en sont à différents stades de développement. Les pays **nordiques**, l'**Allemagne**, l'**Autriche**, l'**Irlande** et le **Royaume-Uni** ont mis en place il y a plusieurs années déjà des systèmes perfectionnés d'assurance de la qualité et des organes d'évaluation indépendants. Le **Royaume-Uni** a « vu la qualité de la prestation s'améliorer considérablement, tandis que, simultanément, nous proposons des programmes plus intensifs pour répondre aux besoins économiques et sociaux ». De plus, soucieux d'apporter des améliorations majeures, le **Royaume-Uni** a élaboré dès les premières années de cette politique des systèmes nationaux d'AQ extrêmement rigoureux. Les établissements ayant depuis fait la preuve de leur capacité à contrôler la qualité, la responsabilité de l'AQ leur est progressivement confiée. Par comparaison, la **République tchèque**, la **Roumanie** et la **Slovénie** ne viennent que très récemment d'adopter des systèmes, des indicateurs et des outils de gestion de la qualité dans les établissements d'EFP. Dans la majorité des pays où la prestation d'éducation et de formation des adultes se situe dans les établissements scolaires du système général, les procédures d'AQ du système scolaire sont également appliquées aux services adultes, y compris l'inspection, les examens externes et l'évaluation extérieure. Plusieurs pays de l'UE-27 soulignent le rôle joué par le FSE dans la promotion d'une « culture de l'évaluation » des prestations d'EFP et de FPC. On peut récapituler comme suit les différentes formules d'AQ adoptées vis-à-vis des services formels, et dans une moindre mesure des services non formels, mentionnées par les rapports au niveau systémique :

**Les organismes gouvernementaux nationaux ou régionaux** chargés, spécifiquement ou dans le cadre de plus larges responsabilités, de superviser et/ou évaluer l'éducation, y compris celle des adultes, se développent de plus en plus : ils existent dans 14 pays au moins (**Allemagne, Danemark, Estonie, Finlande, Hongrie, Géorgie, Grèce, Irlande, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, Slovaquie et Suède**), auxquels on peut ajouter l'**Ancienne République yougoslave de Macédoine**. En **Suède**, une commission d'enquête a procédé en 2002-2004 à une évaluation nationale de l'éducation libérale des adultes (sociétés savantes et universités populaires). La **Géorgie** s'est dotée en 2006 d'un Centre national d'homologation de l'éducation (CNHE). L'**Ancienne République yougoslave de Macédoine** note cependant que l'Agence d'évaluation macédonienne ne répond pas encore pleinement aux normes européennes prescrites par les agences d'assurance de la qualité.

**Des indicateurs et critères de référence conformes à ceux d'Éducation et Formation 2010** (qui sont en vigueur dans l'UE-27) et au CCAQ sont appliqués dans plusieurs pays. Au

**Royaume-Uni**, des Accords relatifs à l'administration publique fixent les grandes priorités du gouvernement. Ils précisent les améliorations que le gouvernement souhaite apporter dans l'ensemble des ministères, ainsi que les indicateurs de performance qui seront utilisés pour mesurer les progrès. Sur les trente accords, onze concernent directement ou indirectement l'apprentissage et l'éducation des adultes.

**Un institut ou organisme spécialisé** chargé d'assister les prestataires dans l'élaboration des ressources pédagogiques et/ou le perfectionnement des personnels est en place dans 13 pays : **Allemagne, Autriche, Croatie, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Monténégro, Norvège, Roumanie, Russie et Slovénie**. La **Serbie** note que bien que quelques instruments utiles aient été développés par l'Institut pour le progrès de l'éducation et l'Institut pour la qualité et l'évaluation de l'éducation, l'apprentissage et l'éducation des adultes n'ont pas encore trouvé « leur véritable place » au sein de ces deux organismes.

Les mesures de **contrôle de la qualité**, telles que l'agrément des prestataires et des programmes, l'inspection et l'évaluation externe, ont pour but de vérifier la conformité des prestataires. Différents mécanismes d'agrément permettent aux pouvoirs publics d'agréer les prestataires les plus divers et de garantir la qualité de leurs services, en conditionnant cette homologation et, si besoin est, l'octroi des subventions de l'État, au respect de normes de qualité minimales. Des dispositifs de ce type existent dans 15 pays : **Allemagne, Autriche, Bulgarie, France, Estonie, Grèce, Hongrie, Irlande, Lettonie, Lituanie, Pologne, Slovaquie, Slovénie, Roumanie et Royaume-Uni**. En **Estonie**, les prestataires de formation professionnelle et d'éducation non formelle des adultes sont agréés par le gouvernement. En **Lettonie**, en 2003, l'Association lettone d'éducation des adultes, en coopération avec les organismes gouvernementaux locaux et régionaux et le Ministère de l'éducation, ont formulé des recommandations relatives à l'agrément des programmes non formels. Significativement, le Plan d'action de l'UE sur l'apprentissage et l'éducation des adultes de 2007 (Commission européenne, 2007a) a proposé que l'on procède à de nouvelles recherches concernant l'élaboration de normes de qualité pour les prestataires et l'agrément des prestataires.

**Différents labels et/ou normes de qualité** conditionnant l'octroi d'un financement public ont été mis en place : le LQW®, qui place l'apprenant au centre du processus qualitatif dans quelque 600 établissements en **Allemagne** ; le GretaPlus, qui assure aux apprenants l'accès à des services individualisés en **France** ; les labels INSI-QUEB, EQFM et ISO en **Autriche**, et EduQUa en **Suisse**. En **Norvège**, le projet KVASS (2004-2005) a produit une série de normes de qualité communes relatives à l'apprentissage et l'éducation des adultes.

**Des cadres d'assurance de la qualité** sont en place en **Allemagne**, en **Autriche**, en **Grèce**, en **Hongrie**, en **Irlande** et en **Roumanie**. La **Géorgie** indique qu'un système d'AQ pour l'enseignement et les programmes d'études est au stade initial de son élaboration dans certains centres d'EFP.

**Un suivi des apports et des résultats par des organes spécialisés ou l'établissement de rapports annuels** est mentionné par l'**Allemagne**, l'**Espagne**, les **États-Unis** et la **Slovénie**.

Des systèmes d'AQ au niveau du prestataire, dans lesquels c'est ce dernier, soit par choix, soit par obligation, qui garantit la qualité des parcours, des pratiques et des résultats, sont en place dans de nombreux pays. Chez les prestataires, la bonne gouvernance se distingue par : la place centrale accordée à l'apprenant adulte et une analyse des besoins réels ; des systèmes de gestion efficaces ainsi qu'une affectation adéquate des ressources ; une approche novatrice de l'apprentissage ; une politique professionnelle de recrutement ; des systèmes de suivi et d'évaluation bien développés et fondés sur des données probantes à l'intérieur des cadres nationaux ; des relations étroites avec d'autres organismes éducatifs tels que les organisations d'apprenants et les partenaires sociaux (Commission européenne, 2007a). Parmi les solutions adoptées par les prestataires qui sont mentionnées dans les rapports figurent : l'auto-évaluation ;

la satisfaction des conditions d'agrément ; l'obtention d'un label de qualité. En **Finlande**, dans le cadre de la Loi sur l'éducation libérale des adultes, les prestataires sont tenus d'effectuer une auto-évaluation régulière et de se soumettre à une évaluation externe.

## Qualifications et compétences des personnels

Les dix dernières années ont vu se confirmer un changement de rôle des personnes travaillant dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes – enseignants, tuteurs et formateurs, mais aussi gestionnaires, concepteurs de programmes, personnels d'orientation, mentors et personnels administratifs. De plus en plus, y compris au sein des services formels, les éducateurs d'adultes deviennent des médiateurs d'apprentissage, plutôt que des spécialistes au sens traditionnel du terme s'attachant à transmettre connaissances et compétences. Comme l'a souligné la Communication de l'UE (Commission européenne, 2006a), le développement professionnel des personnes est un déterminant essentiel de la qualité des services d'éducation et de formation des adultes.

On attend des éducateurs d'adultes qu'ils aient une bonne maîtrise des contenus et savoirs disciplinaires et qu'ils soient aussi capables de les enseigner. Si la première de ces conditions est généralement présente, on note peu d'exigences officielles concernant la seconde. En dehors des prestations d'enseignement général et professionnel de la « seconde chance » offertes dans les écoles ordinaires et d'autres établissements publics, où l'on exige généralement des personnels les mêmes qualifications que pour enseigner au niveau scolaire, les parcours éducatifs et professionnels menant à l'enseignement dans les services d'éducation des adultes sont extrêmement variés. Majoritairement, les pays ne se sont guère souciés de préciser les contenus et les parcours de formation initiale des personnels, surtout dans les services non formels. La cause en est à rechercher dans les caractéristiques propres au secteur dans de nombreux pays. Les personnels peuvent devenir formateurs tardivement dans leur vie professionnelle, il leur arrive de quitter puis de réintégrer cette fonction, ils ont peut-être des contrats à court terme ou ont choisi ce métier comme un deuxième emploi. Cela explique que la formation initiale du formateur ne soit pas une priorité dans beaucoup de pays. On lui préfère les formations de courte durée, les programmes d'initiation et les formules combinant études et emploi. D'où la nécessité de mettre en place un système de formation souple pour ces enseignants, qui leur permette de rester mobiles et d'opérer leurs propres choix quant au contenu, aux modes de prestation et au calendrier (Research voor Beleid et PLATO 2008).

Au niveau européen comme au niveau national, il n'y a pas d'attitude claire quant aux qualifications ou aux compétences normalement nécessaires pour accomplir les tâches professionnelles dans l'apprentissage et l'éducation des adultes, ce qui est dû en partie à la diversité du domaine. La qualité d'enseignant ou de formateur d'adultes n'est généralement pas une profession régulée et les normes de qualifications et de compétences sont encore balbutiantes. Elles varient considérablement d'un pays à l'autre, et, bien souvent, ne s'appliquent qu'à la formation professionnelle. La **France** a élaboré un profil de compétences axé sur la formation professionnelle. En **Roumanie**, le Comité sectoriel pour l'éducation et la formation a validé et mis à jour en 2006 une norme professionnelle appliquée aux « formateurs », et souhaite maintenant l'étendre, sous un cadre commun, à toutes les catégories de personnels et développer des programmes d'enseignement supérieur spécialisés. En **Lituanie**, le projet de Stratégie d'apprentissage tout au long de la vie (2008) a pour but de réglementer la profession d'éducateur d'adulte et de créer les conditions d'acquisition des compétences nécessaires dans divers établissements d'éducation. Le **Royaume-Uni** signale l'introduction, dans les onze années qui ont suivi CONFINTEA V, d'exigences de qualification plus strictes pour les enseignants exerçant à tous les niveaux de l'enseignement postsecondaire. Des profils de compétences existent aussi en **Allemagne**, au **Danemark**, en **Pologne**, au **Portugal** et en **Suède** (Bechtel, 2007 ; Nuisssl, 2008).

En **Finlande**, la Loi sur l'éducation libérale des adultes fixe des critères précis quant au profil de compétences exigé pour enseigner dans le secteur non formel. En **Israël**, les facilitateurs spécialement formés pour enseigner aux adultes doivent être certifiés par le Ministère de l'éducation. L'**Estonie**, qui applique une nouvelle norme de qualification professionnelle basée sur les compétences de l'éducateur, et la **Serbie**, sont parmi les rares pays de la région où la profession d'éducateur d'adulte existe en tant que catégorie professionnelle distincte. D'un autre côté, l'**Allemagne** note que, du fait de l'absence dans ce pays de spécifications professionnelles – d'un profil professionnel clair, de règles d'entrée et d'exigences de qualification –, on tend du point de vue sociologique à passer de l'idée de « profils » et de « profession » à l'idée d'une « professionnalisation » dans un contexte d'amélioration de la qualité, évolution décrite comme l'avènement d'un « professionnalisme » de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. En **Europe du Sud-Est**, dans les pays de la **CEI** et en **Géorgie**, la formation des éducateurs d'adultes mériterait une attention plus marquée, mais la pression montante du marché de l'emploi a donné la priorité aux contenus, au détriment d'une réforme des méthodes pédagogiques. En 2002, l'ETF a créé le Réseau des éducateurs et des formateurs d'EFP (VET TT Network) afin de faciliter le partage de l'innovation et des bonnes pratiques au sein de la « communauté des praticiens » de l'**Europe du Sud-Est** (Fondation européenne pour la formation, 2008c). Au **Monténégro**, pays qui souffre d'une pénurie de personnels qualifiés mais n'a pas de système organisé de formation du personnel, la formation andragogique est l'un des objectifs prioritaires pour la période à venir.

Sans surprise, la prévalence et l'état de la formation des adultes en tant que discipline de l'enseignement supérieur offrent à travers la région un tableau inégal. La **Norvège**, par exemple, estime que « l'éducation des adultes manque de visibilité au sein de l'université », et **Israël** note que l'éducation des adultes ne figure au programme d'aucun établissement tertiaire du pays. Des cours au niveau du 1er cycle (*undergraduate*) existent pourtant dans 20 pays au moins, dont l'**Allemagne**, l'**Autriche**, l'**Arménie**, le **Canada**, le **Danemark**, l'**Estonie**, la **Finlande**, la **France**, la **Grèce**, la **Hongrie**, la **Lettonie**, la **Lituanie**, la **Norvège**, le **Portugal**, la **République tchèque**, la **Roumanie**, la **Serbie**, la **Slovaquie**, la **Slovénie** et la **Suisse**. L'**Arménie** constate que personne n'est intéressé par ce cursus du fait de la mauvaise image de l'éducation des adultes dans le pays. À l'inverse, la **Finlande** signale l'existence d'une chaire d'éducation des adultes dans sept universités, ainsi que la création d'un nouveau cours de pédagogie sociale portant, entre autres, sur l'éducation non formelle et informelle des adultes. La **Serbie** a une histoire longue et remarquable de formation des enseignants à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, dont un cursus de premier cycle en andragogie d'une durée de quatre ans, auquel s'ajoutent un mastère et un doctorat. Il existe d'autres formations universitaires de 2e et 3e cycle (*postgraduate*), et huit universités dans sept pays offrent notamment un mastère européen en éducation des adultes.

Dans la plupart des pays, le statut, les conditions d'emploi et les salaires des personnels de l'apprentissage et de l'éducation des adultes sont généralement moins bons que ceux qui prévalent dans les autres secteurs de l'éducation et de la formation. À quelques rares exceptions près, comme la **Finlande**, les pays ne disposent pas d'informations précises sur les effectifs de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, et les données relatives aux qualifications sont loin d'être complètes dans la majeure partie des pays. Les employés à temps plein sont moins nombreux que les personnels à temps partiel, qui ont des perspectives de carrière plus limitées et sont souvent rémunérés à l'heure ou employés à titre bénévole. Il arrive que les formateurs intervenant auprès des adultes dans le cadre des services formels enseignent aussi auprès des jeunes, ou qu'ils occupent d'autres emplois sans rapport avec l'enseignement, notamment lorsqu'ils assurent des cours proposés le soir et pendant le week-end. Au **Portugal**, les conditions d'affectation, le niveau de qualifications, les procédures de recrutement et les rémunérations dans les centres de RVCC sont clairement spécifiés, de même que les dispositifs de DPC prévus pour le personnel. En **Turquie**, les personnels des établissements publics offrant des programmes d'éducation et de formation des adultes sont recrutés sur concours, comme les autres personnels des organismes d'État, et leurs salaires sont fixés par le gouvernement.

Bien que le développement professionnel continu (DPC) soit plus courant que le développement professionnel initial (DPI) spécifique, il reste inégal et dispensé au coup par coup dans de nombreux pays, qui disposent d'une large gamme d'organismes pour y pourvoir. C'est en général

à l'employeur qu'il revient de décider de la durée et de l'importance de ce DPC qui vise à développer ou perfectionner les compétences des formateurs d'adultes. Tous les prestataires de quelque importance dans la plupart des pays permettent à leurs personnels d'accéder à des cours sur les méthodes d'enseignement et d'autres sujets connexes. Ces derniers sont souvent offerts par les établissements d'enseignement supérieur. On a généralement très peu de détails sur le DPC – ou le DPI, en l'occurrence – des personnels non formels. Les enseignants des services d'éducation et de formation non formels proviennent d'horizons plus divers que les personnels des services formels, et on n'est pas regardant quant à leur capacité à enseigner ou à leur niveau de formation. Cependant, chez les grands prestataires spécialisés non gouvernementaux, qui emploient surtout des enseignants diplômés de l'enseignement supérieur et reçoivent des fonds publics, les personnels bénéficient de services réguliers de DPC, portant sur l'enseignement des adultes et d'autres sujets. Les personnels employés par des ONG de moindre importance le sont généralement à temps partiel et exercent souvent un autre emploi en plus de l'enseignement. Lorsqu'elles sont subventionnées par l'État, il y a néanmoins de fortes chances que la question des qualifications du personnel soit posée dans le cadre de l'assurance qualité.

En **Slovénie**, le droit et l'obligation de Formation en cours d'emploi (INSET) sont régis par la loi. L'Institut slovène d'éducation des adultes est le principal prestataire de cours d'INSET aux personnels de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Au **Portugal**, un programme de formation spécialisé destiné aux personnels enseignant dans les centres de l'initiative « Nouvelles opportunités » est élaboré chaque année au niveau national et régional. C'est un groupe d'universités publiques qui s'en est chargé en 2008. En **France**, les Centres académiques de formation continue offrent des services de développement professionnel aux acteurs de la formation des adultes, et participent aussi à l'élaboration des ressources de formation. L'**Autriche** a créé en 2007 un organisme spécialement chargé d'apporter son concours à la professionnalisation et à l'assurance qualité des personnels. En **Suède**, un programme de DPC visant à promouvoir l'enseignement du suédois aux immigrants a été créé en 2008. L'**Allemagne** note que le DPC des personnels administratifs gagne en importance au fur et à mesure que leur rôle grandit. En **Croatie**, la Société croate d'andragogie (HAD), une association professionnelle créée en 1998, soutient le DPC des personnels de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. La HAD s'emploie à améliorer la théorie et la pratique de l'éducation formelle et non formelle, à offrir des possibilités de formation à ses membres et à encourager la recherche dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, et la coopération entre les parties prenantes.

Plusieurs pays de l'UE-27 ont instauré des parcours de formation en entreprise et en cours d'emploi débouchant sur des certifications universitaires et professionnelles en éducation et formation des adultes. Au sein de l'**UE-27+**, les éléments relatifs à la mobilité et au DPC du Programme d'apprentissage tout long de la vie visent à favoriser le perfectionnement des enseignants de l'éducation des adultes en leur permettant de participer, au niveau européen, à des visites d'étude, des cours de formation et des stages en entreprise. En outre, un Réseau pour la formation des formateurs – TTnet – regroupant les réseaux nationaux a été créé en 1998 par le CEDEFOP pour servir de forum aux acteurs clés et aux décideurs sur la formation et le développement professionnel des personnels de l'EFPP.

En **Serbie**, le développement professionnel des éducateurs et facilitateurs d'adultes a lieu au sein du secteur éducatif non formel, favorisant la création d'un réseau d'éducateurs d'adultes qualifiés. De manière similaire, en **Arménie**, bien que le gouvernement n'y ait aucune part, les personnels sont nombreux, grâce au travail des ONG nationales ou internationales. L'association pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie des adultes a élaboré un programme de DPC en collaboration avec des spécialistes nationaux et étrangers. En **Israël**, c'est un système de formation permanente en cours d'emploi qui assure le DPC des éducateurs d'adultes. Aux **États-Unis**, les autorités des États sont chargées, avec le soutien financier fédéral, de contrôler les pratiques en matière de formation, tandis que le gouvernement fédéral quant à lui supervise la diffusion à l'échelle nationale de la boîte à outils du projet STAR, qui traduit les conclusions de la recherche en stratégies applicables à la salle de classe.

S'agissant de la qualité globale de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, la Commission européenne élaborera en 2009, dans le cadre de la mise en oeuvre de son Plan d'action pour l'éducation des adultes (Commission européenne, 2007a), des normes relatives aux professionnels de l'apprentissage et de l'éducation des adultes comprenant des services de conseil et d'orientation, ce qui constitue un pas important pour l'**UE-27+**. Des recherches concernant le développement de normes de qualité pour les prestataires, et les modalités d'agrément, sont prévues en 2010.

# La recherche en apprentissage et éducation des adultes

La plupart des rapports nationaux offrent une description des travaux de recherche effectués au cours des cinq dernières années. On peut classer ces derniers par thèmes sous les rubriques suivantes :

- rôle de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie
- élaboration des politiques et rôle des parties prenantes
- financement
- gestion
- participation, orientation et groupes cibles
- prestation (compétences clé, éducation à la citoyenneté, formation à visée professionnelle)
- certification et validation de l'apprentissage non formel et informel
- qualité, y compris suivi et évaluation et développement des personnels
- études d'évaluation
- études générales (historiques et descriptives).

On trouvera à l'annexe 4 la liste détaillée des thèmes abordés selon les pays.

Un bon nombre de pays de l'UE-27+ évoquent les recherches effectuées dans le cadre des initiatives Grundtvig et Leonardo da Vinci du Programme de l'UE en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie 2007-2013, ou des programmes qui l'ont précédé. De nombreux pays mentionnent aussi leur participation, ou leur recours, aux enquêtes de l'OCDE comme l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (OCDE, 1995 ; OCDE, 1997a ; OCDE, 2000 ; OCDE et Statistique Canada, 2000), l'Enquête internationale sur la littératie et les compétences des adultes (OCDE et Statistique Canada 2005) et le prochain PIAAC, le Programme international pour l'évaluation des compétences des adultes (OCDE 2008).

Si la plupart des pays indiquent que les résultats de la recherche, commandés à cette fin par les autorités nationales ou générés par des organisations internationales, contribuent effectivement à des prises de décision appuyées sur les données factuelles, ils ont généralement tendance à penser que les travaux de recherche effectués par les universités ou les chercheurs individuels n'ont pas le même impact. En outre, si les sujets abordés par chaque pays reflètent, comme il se doit, la problématique liée au stade particulier de développement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et au contexte national dans lequel ils opèrent, la portée générale des travaux entrepris est le signe d'un intérêt limité dans tous les domaines – et notamment pour les questions ayant trait au financement, aux acquis, à la certification, à la qualité et à l'impact social et économique de l'apprentissage. Par ailleurs, le volume global de recherche reste réduit. Le **Monténégro** indique, par exemple, qu'il manque de travaux analytiques sur l'apprentissage et l'éducation des adultes parce qu'il n'y a ni institutions ni financements pour ce faire. Enfin, il y a une absence criante d'approche systématique au sein des pays. Cela dit, il convient de signaler la création en **Autriche** du Réseau autrichien de recherche et développement sur l'éducation des adultes et l'EFC, né d'une initiative conjointe de l'Institut autrichien de recherche sur la formation professionnelle, du Département de recherche sur l'EFC de l'Université du Danube à Krems et de l'Institut autrichien pour l'éducation des adultes. Ce Réseau servira de plateforme pour le travail en réseau entre les parties prenantes, la mise en place d'une stratégie cohérente et le renforcement de la recherche et du développement. Le **Royaume-Uni** note que la recherche en éducation des adultes s'est considérablement développée, notamment au sein des conseils de recherche indépendants et des centres de recherche spécialisés financés par le gouvernement. Il fait également état d'avancées majeures dans la qualité et la quantité des données de routine recueillies au sujet des apprenants adultes dans tous les secteurs et à tous les niveaux.

Au **Canada**, le COMPAS est un répertoire des recherches préparé et géré par le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine, avec l'aide d'un comité consultatif réunissant 14 chercheurs et praticiens canadiens. Il s'agit d'une liste exhaustive, publiée sur l'Internet, de rapports et de travaux de recherche dans le domaine de l'éducation, de la formation et de l'alphabétisation dans les communautés francophones du Canada. Le COMPAS a pour objet de promouvoir la recherche et l'échange des connaissances entre chercheurs et praticiens. Le site du COMPAS permet d'accéder aux recherches et activités en cours, à des informations continuellement mises à jour, aux manifestations, aux liens vers des documents et des revues spécialisées et aux organisations, instituts et centres de recherche aux niveaux national et international. Il offre également un accès à un forum pour des échanges virtuels sur les questions relatives au domaine.

La Communication de 2006 sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (Commission européenne, 2006a) souligne qu'un des grands points faibles de la recherche est son incapacité à mettre en lumière les profits tirés de l'éducation des adultes. Dans la même veine, le récent bilan réalisé pour *Éducation et Formation 2010* (Commission européenne, 2007b) insiste sur la nécessité de développer la recherche dans l'**UE-27** afin d'améliorer la base de connaissances et de permettre de prendre des décisions appuyées sur les faits en éducation, y compris en apprentissage et éducation des adultes.

Au fil des années, la Commission européenne, par le truchement du CEDEFOP, a elle-même soutenu la recherche sur différents sujets, majoritairement axés sur l'éducation et la formation professionnelles. Le CEDEFOP a notamment réalisé des études sur la validation de l'apprentissage non formel et informel, les systèmes de certification et la qualité de l'EFP. Citons, parmi les ouvrages généraux financés par la Commission : *Adult Education Trends and Issues in Europe* [Tendances et défis de l'éducation des adultes en Europe](EAEA, 2006), *Study on Adult Education Providers* [Etudes sur les prestataires de l'éducation des adultes](NIACE, 2006), *Non-Vocational Adult Education* [L'éducation des adultes non professionnelle](Eurydice, 2007) et *ALPINE – Adult Learning Professions in Europe, A study of the current situation, trends and issues* [Les métiers de l'éducation des adultes en Europe : une étude de la situation, des tendances et des défis actuels](Research voor Beleid et PLATO, 2008).

Depuis 1991, les chercheurs européens spécialisés dans l'apprentissage et l'éducation des adultes trouvent dans la Société européenne pour la recherche en formation des adultes (ESREA) une plateforme d'échange d'informations, de méthodologies de recherche et de résultats. En outre, un consortium d'Instituts européens de recherche et de développement en éducation des adultes (ERDI) regroupe des instituts de recherche de l'ensemble de l'Europe spécialisés dans l'éducation des adultes.

Les défis auxquels doit faire face la recherche en éducation et formation des adultes ont été largement documentés (ERDI, 2004 ; EAEA, 2006), à savoir :

- la relative invisibilité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans la recherche locale, régionale, nationale et internationale ;
- l'absence d'infrastructures et de financements spécifiques dans de nombreux pays ;
- l'absence générale, dans de nombreux pays, d'une culture de formulation des politiques à partir des données factuelles. Le programme de recherche accompagnant le programme Noste en **Finlande** fait à cet égard figure d'exception ;
- l'influence généralement faible de la recherche, lorsqu'elle existe, sur la prise de décisions, d'où la nécessité de construire des bases de données au niveau des pays et de l'ensemble de la région afin d'en faire un meilleur usage ;
- la comparabilité et l'applicabilité de la recherche au-delà des frontières nationales et régionales.

# Conclusion

Dans la région Europe, Amérique du Nord et Israël de l'UNESCO, l'apprentissage tout au long de la vie, y compris l'apprentissage et l'éducation des adultes, est considéré comme une réponse clé aux défis économiques, sociaux et environnementaux auxquels sont confrontés la plupart des pays. Lorsqu'on passe en revue les rapports nationaux, on voit clairement que les objectifs et l'orientation générale des politiques d'éducation et de formation des adultes sont largement similaires dans les différents pays, même si on observe des disparités substantielles en ce qui concerne les priorités immédiates et les approches, méthodes et instruments employés pour atteindre ces objectifs. Les politiques et pratiques ayant trait à l'éducation des adultes étant de nature essentiellement nationale, un grand nombre de facteurs influencent ce statut, quel que soit le pays, dont :

- la culture sociopolitique, y compris les croyances et les valeurs admises concernant le rôle de l'État en général et par rapport à l'éducation et la formation en particulier ;
- l'opinion dominante sur le rôle de l'éducation et de la formation (dans le cas présent, l'éducation des adultes) en relation avec les priorités et objectifs sociaux, culturels, politiques et économiques d'un pays ;
- l'opinion dominante sur l'équilibre optimal du pouvoir, des rôles et de l'activité entre les trois principales institutions sociales (l'état, le marché, la société civile) ;
- les systèmes de gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes en place, y compris le rôle des partenaires sociaux ;
- le niveau de développement économique ;
- le niveau d'investissement dans l'éducation et la formation.

D'un bout à l'autre de la région, le développement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes n'est pas homogène. À une extrémité de l'échelle, un nombre relativement restreint de pays adoptent une attitude systémique, qu'il s'agisse d'éducation formelle ou non formelle, c'est-à-dire que l'apprentissage et l'éducation des adultes constituent un secteur autonome à l'intérieur du système d'ensemble de l'éducation et de la formation, et s'inscrivent dans le contexte social, économique, culturel et politique général. Ce qui permet de mettre en place une législation, des politiques, des structures, un financement, des prestations et des soutiens adéquats et souples, des modes de certification centrés sur les apprenants, une formation initiale et continue du personnel ; et permet aussi que le suivi et l'évaluation, dans les secteurs de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire soient inscrits dans le cadre d'ensemble de l'apprentissage tout au long de la vie. Les cultures en matière d'élaboration des politiques et de prestation éducative s'appuient sur de solides arrangements tripartites qui encouragent l'implication formelle et active des partenaires sociaux. Par comparaison avec d'autres régions, les taux de participation à l'éducation et à la formation des adultes sont élevés, et le fossé entre les adultes les plus susceptibles de participer et les moins susceptibles de le faire est moins grand qu'ailleurs. À cette extrémité de l'échelle, les niveaux d'alphabétisation des adultes sont relativement élevés. Quant à ceux dont le niveau d'instruction est bas, ils peuvent parfois prétendre à des qualifications supérieures et post-secondaires dans un réseau d'institutions spécifiquement conçues pour cela, et bénéficiant d'un soutien public. Ils peuvent également avoir droit à la validation de leur apprentissage non formel ou informel pour accéder à une formation, une dispense ou une certification totale ou partielle.

L'apprentissage et l'éducation des adultes sont considérés comme un « bien public » et une responsabilité collective et ils font partie d'un système de redistribution visant l'égalité dans le cadre du service public : il s'agit d'une pratique systématique, consensuelle et régulée, qui s'exerce sur le lieu de travail, et d'un projet collectif de la société civile, qui contribue au consensus, à la cohésion sociale et au maintien des institutions démocratiques. La valeur intrinsèque des services non formels d'éducation et de formation des adultes est explicitement reconnue par l'État en tant que projet collectif aussi bien qu'individuel destiné à jeter des ponts entre des personnes de cultures différentes et à augmenter le capital social. L'offre non formelle

tend à s'appuyer sur l'offre disponible au sein une infrastructure bien développée d'institutions publiques et non publiques. Les associations et organisations d'éducation populaire bénéficient de financements publics tout en conservant leur indépendance quant au contenu et à l'organisation des études. Elles ont uniquement une obligation redditionnelle pour obtenir des fonds publics.

Les problèmes de qualité, de suivi et d'évaluation donnent lieu à des politiques, des structures et des mesures pour les surmonter. Il s'ensuit que l'apprentissage et l'éducation des adultes sont bien intégrés, relativement cohérents et fonctionnent efficacement conformément aux buts et objectifs de la société – sociaux, culturels et économiques – et qu'ils attirent l'intérêt des adultes. Là où on peut les mesurer, il est significatif que ces pays obtiennent des scores élevés selon les critères définis par le programme *Éducation et Formation 2010* de l'UE. Néanmoins, on continue de s'efforcer d'améliorer la quantité et la qualité dans toutes les dimensions de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

À l'autre bout de l'échelle, on trouve les pays qui, pour des raisons d'idéologie, de niveau de développement et/ou de moyens, n'offrent l'apprentissage et l'éducation des adultes que de manière limitée, et, très souvent, selon les lois du marché. Les bases législatives, les politiques et le financement sont peu cohérents, faibles ou même absents, et les structures sont fragmentées. S'il existe une quelconque politique, elle est fréquemment confondue avec celle du marché du travail. La participation systématique des partenaires sociaux est inexistante ou à ses tout premiers débuts. Les prestations proviennent uniquement des écoles, les programmes d'enseignement sont obsolètes, les personnels ont besoin d'un développement professionnel continu et les liens avec le marché du travail sont limités. Pour autant qu'on puisse les connaître, les taux de participation sont faibles. Le fossé entre les taux de participation des adultes les plus susceptibles de participer et ceux qui le sont le moins est large. En raison des insuffisances du marché, il y a sous-investissement, surtout en ce qui concerne les personnes appartenant à tous les groupes typiquement sous-représentés, et les pouvoirs publics se refusent à prendre des dispositions compensatoires, ou en sont incapables. L'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent être dans la dépendance du secteur privé en quête de profit et de la société civile et même, en fin de compte, soumise à la demande individuelle. Il n'existe que peu ou pas du tout d'engagement public explicite à l'égard du rôle que jouent l'apprentissage et l'éducation des adultes pour le maintien et/ou la création d'institutions démocratiques et pour la cohésion sociale, et une société civile fragmentée n'est que très peu capable de contribuer à cette éducation. Les OSC ne peuvent compter que sur des financements multiples et limités en provenance d'un large éventail de sources nationales et internationales privées, philanthropiques ou suscitées par la demande, tandis que les financements publics sont limités ou même fréquemment absents.

L'accès à ce type de financements publics, quand ils existent, peut être limité par des critères d'éligibilité centrés sur les jeunes écartés prématurément de la scolarité. C'est souvent le modèle de l'école qui est utilisé avec le risque de ne répondre que médiocrement aux besoins du marché du travail. Un certain effort d'alphabétisation des minorités ethniques ou autres groupes bénéficiera peut-être d'un soutien. Le suivi et l'évaluation sont sporadiques et, là où ils sont pratiqués, n'apportent pas toujours l'information nécessaire à la définition des politiques. Nombreux sont les pays de cette extrémité de l'échelle qui font valoir que les héritages de l'histoire et les contraintes financières plutôt que des postures idéologiques limitent leur aptitude à soutenir l'apprentissage et l'éducation des adultes : ils cherchent majoritairement un accroissement quantitatif.

Entre ces deux extrémités de l'échelle, l'apprentissage et l'éducation des adultes, pour la majorité des pays, sont situés quelque part sur le continuum du développement, selon les dimensions clés constituées par les politiques, la gouvernance, la législation, le financement, l'infrastructure, la participation, l'offre d'éducation, la reconnaissance de l'apprentissage et l'assurance de la qualité. Dans ces pays, la tendance générale en matière de politiques d'éducation est à la rationalisation de l'offre, en insistant tout particulièrement sur la coordination des efforts, la quantité et le contrôle.

D'une façon générale, ces pays du milieu de l'échelle ont une législation soit spécifiquement consacrée à l'éducation des adultes, soit faisant partie d'un large corpus législatif relatif à

l'éducation ou à tout autre domaine. Pour éviter l'éclatement vertical ou horizontal, les deux grandes formules adoptées sont la décentralisation et la coordination au niveau ministériel national et/ou régional. L'implication des partenaires sociaux tend à être coordonnée par l'État ou reste volontaire. Des partenariats, réunissant diverses parties prenantes au niveau national ou local, existent ou sont en cours de création, ou seulement souhaités, mais en dehors des associations nationales représentant les prestataires non formels, les efforts croissants de coordination et de cohérence ne s'étendent pas nécessairement au secteur non formel. Dans tous les pays, il importe avant tout de mettre en oeuvre des politiques permettant un véritable développement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Dans les pays situés dans ce milieu de l'échelle, ce qui préoccupe au premier chef les éducateurs d'adultes, c'est que, bien que les politiques de l'éducation des adultes poursuivent le double objectif de promouvoir le développement économique et l'inclusion sociale, dans la plupart des pays, on s'intéresse davantage aux aspects économiques – davantage d'emplois et qui soient meilleurs – qu'à la grande perspective humaniste de l'éducation, laquelle a largement inspiré l'éducation des adultes avant qu'elle ne s'amarre si solidement au train de l'économie.

Qui paie, pourquoi, dans quel but, et pour qui ? Bien des pays s'efforcent de trouver un équilibre dans la réponse concrète à toutes ces questions. Les données sont incomplètes, mais, si l'on en croit les renseignements fournis par les différents pays, il est clair que l'intérêt et l'investissement publics dans l'apprentissage et l'éducation des adultes sont variables d'un pays à un autre : ceci dépend de l'idéologie, de la gouvernance et des moyens. La plupart subventionnent la « seconde chance », qui inclut l'alphabétisation et le perfectionnement des chômeurs grâce à divers dispositifs centralisés ou décentralisés. Pour encourager les individus à s'investir dans leur propre formation, on observe un accroissement des formules liées à la demande et financées par les pouvoirs publics, par les partenaires sociaux ou de manière mixte : au lieu du prestataire d'éducation, les fonds sont directement versés à l'apprenant, et il s'agit surtout de formation professionnelle. Dans la plupart des pays, on ne dispose d'aucune documentation précise sur l'investissement public dans les services non formels. S'agissant du financement de ceux-ci, la norme est un financement en provenance de nombreuses sources agréées ou non, privées, philanthropiques ou issues de la demande. Les niveaux de financement varient considérablement et, dans l'ensemble, la participation à l'éducation non formelle tend à être autofinancée, sauf dans le cas de personnes socialement et économiquement désavantagées. L'absence relative de formules axées sur la demande pour l'éducation non formelle non axée sur l'emploi est un souci pour de nombreux éducateurs de la région, qui estiment qu'il est tout aussi important, sinon plus, de financer la société civile en vue du développement du capital social que de financer le développement du capital humain.

Dans ces pays, la nécessité de renforcer la participation reste une priorité essentielle. Dans tous les pays, la réalité est que le plus gros volume des services aux adultes se situe en dehors du secteur formel, en tant qu'apprentissage non formel et informel. De ce fait, il s'agit surtout d'éducation (au sens « d'apprentissage ») des adultes, plutôt que de formation institutionnalisée. La majorité des pays visent les adultes sous-représentés, et, dans de nombreux pays, les pouvoirs publics apportent leur soutien à l'éducation non formelle parce qu'elle est mieux à même d'atteindre les personnes particulièrement « à risque ». Dans un effort pour surmonter des obstacles comme le manque de temps et autres entraves à la participation, l'organisation de l'enseignement est prise en considération au niveau institutionnel. La flexibilité est un principe clé de l'organisation dans les pays qui font état de programmes d'études « sur mesure », de possibilités d'apprentissage indépendantes, d'une pédagogie plus symétrique, d'une localisation et d'horaires flexibles, et de la fourniture de supports d'enseignement adaptés. De nombreux pays mettent en place des services d'orientation destinés à favoriser la reprise des études, l'achèvement des études incomplètes et la recherche d'une transition réussie vers un emploi stable.

Dans presque tous les pays de cette portion de l'échelle, des mesures bénéficiant d'un financement public visent à permettre aux adultes d'obtenir une éducation et une formation du niveau de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement secondaire supérieur. Les adultes ont un droit reconnu à des certifications de niveau secondaire dans un nombre limité de pays.

L'alphabétisation est fréquemment considérée comme de nature non formelle, mais peut venir en appui à l'intérieur des services formels. Ces dernières années, quelques pays ont mis l'accent sur l'élaboration d'un cadre de développement de l'alphabétisation, comprenant des mesures législatives, des infrastructures et des plans d'action. Un certain nombre de pays signalent que les niveaux d'alphabétisation des adultes ne justifient pas chez eux des interventions spécifiques. Les employeurs sont les principaux prestataires de formation professionnelle continue, tandis que la formation professionnelle initiale des adultes est généralement fournie par l'État : elle s'adresse souvent aux chômeurs adultes et s'inscrit dans des programmes de soutien actif à l'emploi. Tous les problèmes sociaux, culturels et politiques sont abordés par l'éducation non formelle. La formation aux TIC, en tant que compétence numérique et discipline séparée, est comprise dans l'apprentissage et l'éducation des adultes tant formels que non formels, mais tend à être plus répandue dans cette dernière. Dans presque tous les pays, l'apprentissage de la langue et de la culture par les immigrants ainsi que l'éducation, essentiellement de base, destinée aux minorités ethniques sont assurés.

Néanmoins, dans de nombreux pays d'un bout à l'autre de l'échelle, la distinction entre l'apprentissage et l'éducation des adultes visant le développement personnel et celle qui prépare à l'emploi tend à s'estomper. Ceci est dû à ce que l'apprentissage des savoir-faire essentiels est de plus en plus enraciné sur le lieu de travail, à ce que les prestataires au niveau communautaire commencent à prendre en charge les apprentissages à visée plus professionnelle, et à ce que la validation de l'apprentissage formel et informel, pour de nombreuses raisons entre autres liées à l'emploi, devient de plus en plus courante.

Les objectifs supranationaux et nationaux pour la construction d'une société d'apprentissage tout au long de la vie entraînent une forte demande de systèmes de qualifications plus souples et cohérents. À travers l'Europe, le Cadre européen des certifications oriente et stimule les progrès, et les gouvernements répondent à cette action en établissant des cadres de certification à l'échelle nationale ou régionale, ou les deux. On observe un mouvement croissant de validation des résultats d'apprentissage, quels que soient le moment, le lieu ou la manière dont ils ont été obtenus. En général, le processus de validation est conduit par le secteur de l'éducation et de la formation professionnelles, avec pour objet d'améliorer les niveaux de compétence des individus, des entreprises et de la société. Dans le secteur non formel, on craint que cette validation ne conduise un jour à introduire des systèmes d'accréditation directement dans l'enseignement non formel, entraînant un désintérêt accru pour une éducation qui ne distribue pas de diplômes ou certificats. En outre, une fois de plus, on s'aperçoit que des mesures destinées à promouvoir une distribution plus équitable de l'éducation est confisquée par ceux qui disposent déjà de niveaux d'éducation relativement bons. De plus, les efforts entrepris pour la validation de l'apprentissage non formel et informel posent de redoutables problèmes – techniques, culturels et politiques – à de nombreux pays.

Dans beaucoup de pays, un des grands thèmes d'action est de rendre l'éducation et la formation plus efficaces en améliorant leur qualité. Là où l'apprentissage et l'éducation des adultes sont pris en charge par l'enseignement scolaire général ou l'enseignement supérieur, les dispositifs de vérification existants dans ces institutions sont utilisés. Les préoccupations publiques en matière de qualité ont des effets plus limités sur la FPC conduite sur le lieu de travail. Les rapports font état de tout un ensemble de formules d'assurance de la qualité au niveau des systèmes, pour l'apprentissage et l'éducation des adultes formels aussi bien que non formels, quoiqu'elles soient moins développées dans ce dernier cas. Cependant, de nombreux pays n'ont pas élaboré d'indicateurs de performance nationaux adéquats, ni mis en place des dispositifs de collecte des données nécessaires : il s'ensuit qu'il peut être difficile de mesurer dans son ensemble la qualité et l'impact des actions dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

Le développement professionnel des personnels est un atout majeur de la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. D'une manière générale, on s'est assez peu préoccupé de définir le contenu et les méthodes de la formation initiale des personnels chargés de l'apprentissage et de l'éducation des adultes du secteur formel, et encore moins s'agissant du secteur non formel. La formation professionnelle continue (FPC) est plus habituelle que la

formation initiale (FPI), mais elle reste fragmentaire et fournie au coup par coup. En tant que secteur disciplinaire de l'enseignement supérieur, on met surtout l'accent sur l'éducation des adultes au niveau du 2e et du 3e cycle, soit comme discipline universitaire soit comme formation professionnelle continue, ou les deux. Bien que, dans la plupart des pays, on n'ait pas su dégager clairement quelles compétences ou aptitudes sont normalement nécessaires pour accomplir les tâches professionnelles dans l'apprentissage et l'éducation des adultes, en partie parce que le domaine est très diversifié, un petit nombre de pays ont défini des profils de qualification pour les personnels. Mais, dans d'autres pays, on tend à passer de l'idée de « profils » et de « profession » à l'idée de « professionnalisation », et à mettre en place dans l'apprentissage et l'éducation des adultes un véritable « professionnalisme ». La Commission Européenne définira en 2009 des normes concernant les professionnels de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

Le volume et l'étendue de la recherche consacrée à l'apprentissage et l'éducation des adultes dans tous les pays de la région sont limités, et on a grandement besoin d'une infrastructure et d'une interface de recherche pour que la recherche sur l'apprentissage et l'éducation des adultes gagne en quantité, en qualité et en impact.

# Recommandations

Il apparaît clairement que l'apprentissage et l'éducation des adultes dans la plupart des pays de la région Europe, Amérique du Nord et Israël de l'UNESCO font face à des défis relevant de toutes les dimensions clés, à savoir politique, législation, gouvernance, financement, participation, prestations, reconnaissance, qualité et recherche. En conséquence, et ce, dans le but d'augmenter la quantité et la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans la région, les recommandations suivantes sont présentées aux États membres de l'UNESCO de la région et aux participants de la réunion régionale de préparation à Budapest.

La place de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie et dans le cadre de stratégies d'apprentissage tout au long de la vie devrait être renforcée et il faudrait lui accorder un soutien plus solide en tant que facteur majeur dans la promotion du développement économique et de la cohésion sociale. Les implications d'une tendance vers un changement de paradigme, de l'apprentissage et de l'éducation des adultes à l'apprentissage des adultes, devraient être suivies et pilotées afin de contrebalancer tout désavantage pour les adultes.

Il faudrait davantage se concentrer sur le développement d'une politique cohérente pour l'apprentissage et l'éducation des adultes et sur la mise en œuvre de politiques beaucoup plus ciblées que jusqu'à présent. Il faudrait améliorer l'interface entre toutes les politiques pertinentes.

Bien qu'il soit nécessaire d'introduire une telle législation propre à promouvoir et soutenir l'apprentissage et l'éducation des adultes, il faut garder à l'esprit que la législation seule ne mènera pas à de bonnes prestations en apprentissage et éducation des adultes.

Les problèmes de gouvernance devraient être abordés dans le but de créer les cadres, structures et partenariats locaux, régionaux et nationaux requis pour le développement, la coordination, le financement, les prestations, la gestion de la qualité et le suivi de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Il faudrait tout particulièrement promouvoir et soutenir l'implication de la société civile dans la gouvernance.

Les parties prenantes clés, en particulier les autorités publiques et les employeurs, devraient accroître le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans des cadres formels, non formels et informels à des fins civique, sociale, politique et économique. De plus, il faudrait mettre en place des structures réglementaires et institutionnelles favorables à l'amélioration des investissements par des échelons inférieurs du gouvernement, par les entreprises, par la société civile et par les individus. Il sera crucial de poser des repères pour suivre les progrès.

Il faudrait procéder aux étapes nécessaires visant à augmenter le volume d'éducation et de formation des adultes, promouvoir et soutenir une distribution plus équitable de l'apprentissage et de l'éducation des adultes par le biais de mesures concrètes, en particulier pour les adultes le moins susceptibles de participer en raison de leurs bas niveaux d'éducation et de formation initiales, de leur statut sur le marché du travail, de leur situation géographique, de leur âge, de leur sexe et de leur appartenance ethnique. Pour ce faire il est nécessaire de s'attaquer aux obstacles et d'encourager la participation.

L'éducation et la formation publiques des adultes devraient être assurées via un réseau public (ou bénéficiant de fonds publics) de cadres d'apprentissage des adultes locaux et souples, intégrés à des services publics institutionnalisés, pour assurer la cohésion sociale, le développement économique et l'égalité des chances aux niveaux national, régional et local.

Tous les éléments de prestation de services d'apprentissage et d'éducation des adultes – prestation de la « seconde chance » pour l'obtention de qualifications de cycle secondaire/post-secondaire, enseignement et formation professionnels, éducation libérale des adultes et services

d'enseignement supérieur – devraient être développés et soutenus par les parties prenantes clés. Il faudrait promouvoir et soutenir une plus grande cohérence et une meilleure interaction entre ces éléments de prestation et entre les systèmes et cadres d'apprentissage formels, non formels et informels.

Il faudrait encourager et soutenir une approche axée sur les compétences clés pour l'ensemble des prestations en éducation et formation des adultes et il faudrait donner priorité au développement de politiques et pratiques centrées sur les adultes.

Il faudrait développer et maintenir des systèmes d'orientation tout au long de la vie dans le cadre de supports d'apprentissage efficaces afin d'appuyer l'accès, le transfert et la progression au sein de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

La reconnaissance de l'apprentissage, quels que soient le lieu, la date et la manière dont il a été réalisé dans le cadre d'un système de qualification cohérent et global, devrait être accélérée, y compris la validation de résultats de l'apprentissage non formel et informel, afin de conférer une valeur ajoutée à l'apprentissage et de stimuler la participation et la progression. Les implications résultant de la validation pour l'apprentissage non formel et informel devraient faire l'objet d'un suivi.

L'accélération du développement de politiques, structures et mesures visant à aborder les problèmes de qualité et à assurer des résultats de qualité est cruciale, y compris le développement de profils de compétences pour les personnels d'éducation et de formation des adultes et une approche systématique du développement professionnel initial et continu du personnel d'éducation et de formation des adultes dans le but de faciliter la « professionnalisation » de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

Il faudrait mettre en place des systèmes communs et globaux de collecte de données afin de créer des données de base, d'établir des repères, de suivre les progrès, d'évaluer la performance et d'augmenter la visibilité globale de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

Pour promouvoir la production, la diffusion et l'application de la recherche en éducation et formation des adultes, il existe un besoin évident de développement d'une infrastructure de recherche, de mécanismes solides pour la production et la dissémination de la recherche et, de façon cruciale, d'une interface de recherche afin de promouvoir l'utilisation des résultats de la recherche dans le développement et la mise en œuvre des politiques, ainsi que dans leur suivi et leur évaluation.

# Annexes

# Annexe 1

## États membres de la région de l'UNESCO (Europe, Amérique du Nord et Israël)

|   |  |
|---|--|
| Albanie                                     | Italie   |
| Allemagne                                   | Kazakhstan   |
| Ancienne République yougoslave de Macédoine | Lettonie   |
| Andorre                                     | Lituanie   |
| Arménie                                     | Luxembourg   |
| Azerbaïdjan                                 | Malte  |
| Bélarus                                     | Monaco   |
| Belgique                                    | Monténégro   |
| Bosnie-Herzégovine                          | Norvège  |
| Bulgarie                                    | Pays-Bas   |
| Canada                                      | Pologne  |
| Chypre                                      | Portugal   |
| Croatie                                     | République de Moldova                                  |
| Danemark                                    | République tchèque                                     |
| Espagne                                     | Roumanie   |
| Estonie                                     | Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande<br>du Nord |
| États-Unis                                  | Saint-Marin  |
| Fédération de Russie                        | Serbie   |
| Finlande                                    | Slovaquie  |
| France                                      | Slovénie   |
| Géorgie                                     | Suède  |
| Grèce                                       | Suisse   |
| Hongrie                                     | Tadjikistan  |
| Irlande                                     | Turquie  |
| Islande                                     | Ukraine  |
| Israël                                      |  |

## Annexe 2

### Rapports nationaux inclus dans le présent rapport régional

|  |  |
|--|--|
| Allemagne                                      | Kazakhstan**   |
| Ancienne République<br>yougoslave de Macédoine | Lettonie   |
| Arménie  | Lituanie   |
| Belgique*                                      | Monténégro   |
| Bulgarie                                       | Norvège  |
| Canada   | Pays-Bas   |
| Chypre   | Pologne  |
| Croatie  | Portugal   |
| Danemark                                       | République de Moldavie                                 |
| Espagne  | République tchèque                                     |
| Estonie  | Roumanie   |
| États-Unis d'Amérique                          | Serbie   |
| Fédération de Russie                           | Slovaquie  |
| Finlande                                       | Slovénie   |
| France   | Suède  |
| Géorgie  | Suisse   |
| Grèce  | Tajikistan**   |
| Hongrie  | Turquie  |
| Irlande  | Royaume-Uni de Grande-Bretagne et<br>d'Irlande du Nord |
| Israël   |  |

\* Belgique (Communauté française et Communauté flamande)

\*\* Intégré au Rapport régional de la région Asie-Pacifique de l'UNESCO

# Annexe 3

## Attentes vis-à-vis de CONFINTEA VI (2009)

| Ce que l'on pourrait et/ou devrait attendre de CONFINTEA VI   | Pays   |
|---|--|
| <b>Promotion de la coopération/travail en réseau</b>  |  |
| Alimenter les relations professionnelles au niveau transnational et international, pour encourager la coopération entre les pays et entre les parties prenantes au sein des pays  | Allemagne, Bulgarie, Canada, France, Israël, Lettonie, Lituanie, République tchèque, Serbie, Slovaquie, Suisse |
| Promouvoir la coopération régionale dans le domaine de l'éducation des adultes afin de plaider en faveur de la création d'un Dialogue méditerranéen sur la formation des adultes (MEDA) entre les pays de la région. Promotion de la paix régionale   | Israël   |
| Renforcer les organismes spécialisés internationaux comme l'UIL, l'ICAE et leurs représentations régionales   | Israël   |
| Obtenir des informations sur l'évolution mondiale et régionale de l'apprentissage et l'éducation des adultes  | République tchèque, Serbie   |
| <b>Souligner les progrès réalisés, réaffirmer les cadres et l'ordre du jour</b>   |  |
| Présenter les progrès réalisés dans le cadre de l'EPT   | France   |
| Insister davantage sur la place de l'éducation des adultes au sein de l'EPT et des OMD  | Norvège  |
| Apporter un soutien technique et financier pour la poursuite des objectifs de l'EPT et des OMD au niveau national   | Serbie   |
| Réaffirmer la « Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes » et « l'Agenda pour l'avenir »   | Allemagne  |
| Passer en revue les résultats obtenus dans le cadre de l'« Agenda pour l'avenir »   | Canada   |
| Revisiter l'Appel à l'action de Sofia   | Allemagne, Estonie   |
| Être un instrument influençant les politiques et les pratiques d'éducation et de formation des adultes au niveau national   | Serbie   |
| S'appuyer sur les réalisations de CONFINTEA V   | Royaume-Uni  |
| Continuer de mettre l'accent, avec encore plus d'ampleur, sur l'avènement d'une société mondiale du savoir, en s'appuyant notamment sur le mouvement croissant en faveur d'une économie du savoir   | États-Unis   |
| <b>Affirmer l'importance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes</b>   |  |
| Adresser aux gouvernements un message clair quant au rôle et à l'importance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes<br>Positionner l'apprentissage et l'éducation des adultes comme un élément crucial, non seulement de la prospérité économique et de l'emploi, mais aussi de la cohésion sociale, de la démocratie, du développement durable, de la vie communautaire et des objectifs personnels et sociaux des individus (Canada) | Canada, République tchèque, Roumanie   |
| Renouveler les engagements à l'égard de nombreux objectifs de CONFINTEA V, et notamment de l'intégration plus systématique de l'éducation des adultes dans les plans pour l'éducation, les structures de financement et les agendas des gouvernements   | Canada   |
| <b>Priorités, cibles, moyens, ressources</b>  |  |
| Fixer les priorités en matière de mise en oeuvre concrète, fixer des cibles et des calendriers réalistes, identifier les mesures concrètes qui permettront d'atteindre ces cibles en associant le plus large éventail possible d'acteurs  | Allemagne  |

|  |   |
|--|---|
| <b>Influencer les autorités nationales quant aux priorités, aux cibles, aux moyens, aux ressources</b>   |   |
| S'efforcer d'intégrer le développement de l'éducation des adultes aux priorités des gouvernements et les persuader d'assumer la responsabilité de ce développement et du soutien financier nécessaire  | Ancienne République yougoslave de Macédoine   |
| Faire de l'importance accordée au niveau international aux besoins de l'apprenant adulte, à la poursuite des études, au développement de la main d'oeuvre et à l'avancement des élèves atypiques une priorité pour notre pays et nos dirigeants, en oeuvrant en faveur d'un financement réaliste, d'une meilleure communication et de plus grands efforts de développement d'une main d'oeuvre américaine concurrentielle au sein de la communauté internationale (Centre d'éducation spécialisée et à distance, Austin Peay State University) | États-Unis  |
| <b>Affirmer le droit des adultes à l'apprentissage et à l'éducation</b>  |   |
| Mettre l'accent sur le droit de tous à la connaissance, en tant que condition préalable de la création d'une croissance et d'un développement économiques durables   | Suède   |
| <b>Affirmer le rôle de l'apprentissage et de l'éducation des adultes</b>   |   |
| Réaffirmer le caractère central et holistique de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et des bénéfices plus larges qui en découlent pour l'ensemble des pays et dans l'optique de la création de sociétés apprenantes   | Allemagne, Arménie, Canada, Estonie, Ancienne République yougoslave de Macédoine, Hongrie, Israël, Slovaquie, Slovénie, Suède |
| Reconnaître le défi pluridisciplinaire et transsectoriel auxquels sont confrontés au niveau national, régional et local les décideurs chargés de mettre sur pied une gamme complète de politiques « collatérales »   | Allemagne   |
| Prendre position – comme CONFINTEA V – sur l'importance décisive de l'éducation continue à l'âge adulte, et notamment des qualifications professionnelles, pour le développement des sociétés et des pays  | Hongrie   |
| Mettre en évidence le pouvoir de l'éducation et de la formation lorsqu'elles sont associées aux organisations de la société civile et à leurs activités  | Suède   |
| Enrichir nos connaissances sur la contribution que peut apporter l'éducation en matière de démographie, de structure économique et d'accompagnement du changement  | Suède   |
| Mettre l'accent sur l'apprentissage et l'éducation des adultes en tant qu'outils importants de développement, de démocratie et de citoyenneté active   | Suède   |
| Permettre l'échange d'expériences grâce à la coordination et la coopération dans le domaine de l'éducation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie, à des fins de sécurité nationale et de construction de la société civile  | Arménie   |
| <b>Objectifs de l'apprentissage et de l'éducation des adultes</b>  |   |
| Fixer des objectifs en éducation et formation des adultes dans une perspective globale, mais aussi définir des thèmes de développement mieux adaptés à la situation des continents/régions et pays, et préciser comment les réaliser concrètement  | Slovaquie   |
| Préciser les résultats et les conclusions que l'apprentissage et l'éducation des adultes devront atteindre, ainsi que les perspectives futures en matière de développement des politiques et des pratiques, renouveler les cadres de l'apprentissage et de l'éducation des adultes   | Israël, Slovaquie   |
| Améliorer l'éducation de base des adultes de façon à conférer de la durabilité à l'apprentissage de l'alphabétisme   | Norvège   |

|   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| Affirmer le rôle de l'éducation pour la personne dans son ensemble : éviter d'accorder une attention disproportionnée à l'un des buts recherchés -- économique, social ou culturel  | Royaume-Uni                          |
| <b>Gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes</b>   |                                      |
| Prêter attention à la réorganisation des compétences entre les gouvernements fédéraux et provinciaux  | Autriche                             |
| Oeuvrer en faveur de la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes  | Estonie                              |
| Promouvoir la participation active des partenaires sociaux et des autres parties prenantes, ONG comprises, à des prestations adaptées aux besoins des groupes marginalisés tels que les migrants, les minorités ethniques, les personnes qui ont eu de mauvais résultats scolaires, les personnes âgées, les habitants des zones rurales et les handicapés  | Slovénie                             |
| Promouvoir une meilleure interconnexion entre les secteurs éducatifs (système formel, éducation des adultes, formation professionnelle)   | Grèce                                |
| Renforcer la collaboration en faveur des programmes et des partenariats de recherche  | Grèce                                |
| Établir un contrat clair entre les individus, les employeurs et l'État : préciser les rôles et les responsabilités, notamment en matière de financement   | Royaume-Uni                          |
| Appuyer l'élaboration d'un plan d'action conforme à la stratégie de l'éducation des adultes et à l'adoption de la loi sur l'apprentissage et l'éducation des adultes  | Arménie                              |
| <b>Financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes</b>   |                                      |
| Identifier de nouvelles possibilités de financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes  | Bulgarie, Irlande                    |
| Attirer l'attention des gouvernements sur la nécessité d'investir à égalité dans toutes les dimensions de l'éducation des adultes, y compris les « moins productives »  | Roumanie                             |
| Soutenir et encourager au niveau international les pays en transition pour qu'ils considèrent l'éducation des adultes comme un investissement   | Serbie                               |
| Prendre position en faveur d'un soutien différencié apporté par les groupes de pays et les communautés d'États, à l'aide de fonds communautaires, aux systèmes d'éducation et de formation des pays moins développés et aux réformes que ces derniers mettent en oeuvre en matière institutionnelle et de contenu, et en faveur de la création de fonds qui seront spécialement affectés à combler le retard des groupes les plus désavantagés d'illettrés et d'analphabètes fonctionnels | Hongrie                              |
| Débattre du financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, y compris le financement axé sur la demande   | Suisse                               |
| Élaborer des dispositifs plus efficaces pour l'accès aux ressources éducatives et leur mise en commun par-delà les frontières nationales  | Royaume-Uni                          |
| <b>Participation à l'éducation et à la formation des adultes</b>  |                                      |
| Développer les incitations et renforcer la motivation des adultes à apprendre (bonnes pratiques)  | Allemagne, Chypre, Slovaquie, Suisse |
| Promouvoir la participation   | Autriche, Canada, Grèce              |
| Promouvoir l'accès à l'éducation et à la formation des adultes  | Arménie, Suisse                      |
| Encourager les activités visant à repérer et abattre tout obstacle à l'éducation des adultes, et à mettre en place des prestations et des structures axées sur la demande dans le secteur de l'apprentissage et le l'éducation des adultes  | Slovénie                             |
| Faciliter l'accès et encourager la participation de tous les citoyens à l'éducation des adultes, notamment ceux qui ont quitté précocement l'éducation et la formation initiale et souhaiteraient bénéficier d'une « seconde chance », ceux dont le socle de compétences est insuffisant ou qui n'ont pas eu de   | Slovénie                             |

|  |   |
|--|---|
| bons résultats éducatifs, dans le but de les encourager à relever leur niveau de qualifications  |   |
| Favoriser l'engagement des apprenants : soutenir et partager les bonnes pratiques en matière de participation des apprenants à la conception, la gestion et la vérification de la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes   | Royaume-Uni   |
| Servir aux pays de catalyseur pour qu'ils s'intéressent aux héros méconnus de l'éducation des adultes dans leurs pays respectifs, afin de mieux comprendre leurs efforts, d'en tirer les enseignements et de les faire connaître. Nous devrions mettre en commun à travers le monde le récit de ces parcours éducatifs singuliers afin d'améliorer notre compréhension commune (Association américaine d'éducation des adultes et de formation continue) | États-Unis  |
| <b>Cadre d'apprentissage</b>   |   |
| Débattre de l'éducation de base des adultes  | Estonie, Suisse   |
| Développer des espaces nouveaux et accessibles pour stimuler et soutenir la lecture  | Canada  |
| Donner des indications/orientations précises pour l'amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes  | Roumanie  |
| Examiner le rôle de l'éducation des adultes dans la citoyenneté active et l'épanouissement personnel, insister sur la valeur égale de toutes les approches d'éducation et de formation des adultes : formelle, non formelle et informelle  | Estonie   |
| Offrir une plateforme et lancer des plans afin de stimuler l'utilisation des technologies de façon à étendre toutes les formes d'activité en matière d'éducation et de formation des adultes, depuis l'alphabétisation jusqu'aux études doctorales, créer des consortia afin de relever les défis mondiaux, et mettre en commun des ressources éducatives de qualité grâce aux nouveaux médias   | États-Unis  |
| Mettre l'accent sur le développement de nouvelles méthodes d'enseignement  | Grèce   |
| Promouvoir et appuyer la mobilité, y compris l'accès à l'apprentissage linguistique et culturel, et le transfert des qualifications pour une population mondialement mobile  | Royaume-Uni   |
| <b>Échange d'expériences</b>   |   |
| Partager les expériences éducatives et recevoir un retour des professionnels   | Arménie, Autriche, Bulgarie, Canada, Ancienne République yougoslave de Macédoine, France, Géorgie, Irlande, Israël, Lituanie, Portugal, Serbie, Slovaquie |
| Organisation d'un méta-débat actif entre les délégués (représentants officiels des gouvernements, représentants des ONG et des OSC, spécialistes en éducation des adultes, etc.). Informations concernant les nouvelles tendances et priorités de l'apprentissage et de l'éducation des adultes au niveau national, européen et mondial  | Géorgie   |
| Avoir la possibilité de participer à des groupes de réflexion pour analyser les politiques actuelles et les visions actuelles de l'avenir, examiner les critères d'évaluation des résultats de l'apprentissage   | Israël  |
| Partager les expériences et les résultats des services d'alphabétisation avec les pays industrialisés, renouveler les contacts avec les pays industrialisés francophones sur la question de l'offre d'alphabétisation  | Belgique (Communauté française)   |
| Assurer l'échange Nord-Sud des expériences   | Belgique (Communauté française)   |
| Encourager les professionnels de l'éducation et de la formation à échanger leurs expériences dans un cadre international et à poursuivre leur formation  | Hongrie   |

|   |   |
|---|---|
| Mettre l'accent sur les connexions entre éducation et migration et sur l'apport de l'éducation comme un moyen d'intégrer les immigrants au monde du travail et à la société   | Norvège   |
| S'informer sur la législation des autres pays   | France, Slovénie  |
| Pouvoir conjointement identifier les problèmes et rechercher des solutions  | Lettonie  |
| Reconnaître le travail accompli par les secteurs civil et bénévole à travers le monde pour améliorer l'éducation de base des jeunes et des adultes  | Norvège   |
| S'informer sur ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas  | Allemagne, Lituanie, Slovénie   |
| Réalisation d'un inventaire commun des bonnes pratiques et des bons projets visant à motiver les groupes particulièrement difficiles d'accès, identifier les facteurs clés de leur réinsertion sur le marché du travail et dans la société, et améliorer l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes  | Slovénie  |
| <b>Qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes</b>   |   |
| Partager l'expertise et élaborer des systèmes internationaux adaptés d'assurance de la qualité en matière d'éducation et de formation des adultes   | Royaume-Uni   |
| <b>Personnels de l'apprentissage et de l'éducation des adultes</b>  |   |
| Mettre à l'ordre du jour la qualification des personnels travaillant dans l'éducation des adultes, sans oublier les personnels de l'alphabétisation, renforcer le rôle des professionnels de l'apprentissage et de l'éducation des adultes  | Arménie (enseignement supérieur), Bulgarie, Chypre, Irlande, Monténégro, Serbie, Suisse     |
| <b>Reconnaissance des résultats/acquis de l'apprentissage</b>   |   |
| Mettre la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel à l'ordre du jour  | Autriche, Estonie, Suisse   |
| Partager les ressources, les politiques et les programmes en matière d'Évaluation et reconnaissance des acquis (ERA)  | Canada  |
| <b>Suivi et évaluation</b>  |   |
| Placer l'élaboration des indicateurs et critères de référence nationaux/internationaux à l'ordre du jour  | Allemagne, Arménie, Bulgarie, Canada, Estonie, Irlande, Lettonie, Norvège, Slovénie, Suisse |
| Placer la recherche et les statistiques relatives à l'apprentissage et l'éducation des adultes à l'ordre du jour  | Estonie, Roumanie, Serbie, Suisse   |
| Offrir une base pour l'évaluation critique des réalisations nationales dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ainsi que des données comparatives concernant les progrès accomplis dans les autres pays, contribuer au réexamen des expériences et des pratiques nationales en matière de mise en oeuvre des mesures d'éducation et de formation des adultes | Slovénie  |
| Obtenir soutien et assistance pour la mise en oeuvre des instruments et des normes internationaux relatifs à la recherche, au suivi et à l'évaluation   | Serbie  |
| Obtenir un soutien en vue de l'élaboration et de la création de systèmes d'assurance de la qualité, d'homologation et de validation des services d'éducation et de formation non formels des adultes  | Serbie  |
| Examiner l'impact des processus d'internationalisation (notamment Bologne et Copenhague) sur l'apprentissage et l'éducation des adultes   | Suisse  |
| Poursuite du développement et de l'utilisation d'instruments quantitatifs et qualitatifs afin d'évaluer la mise en oeuvre de politiques soucieuses d'égalité entre les sexes en matière d'éducation et de formation des adultes   | Estonie   |
| Insister sur la nécessité d'établir un rapport annuel sur l'apprentissage et l'éducation des adultes  | Estonie   |
| Encourager le développement de la recherche comparative   | Royaume-Uni   |

| <b>Envisager l'avenir</b>  |                    |
|--|--------------------|
| Présenter un programme de développements et de cibles en matière d'éducation et de formation des adultes   | France, Monténégro |
| Préparer des directives en vue d'améliorer les systèmes d'éducation des adultes à l'échelle mondiale au cours des dix prochaines années, ce qui aiderait beaucoup à progresser dans le sens de la formation de politiques régionales et nationales d'éducation des adultes   | Lituanie           |
| Être capable de lancer de nouveaux projets et de rencontrer des partenaires pour les mettre en oeuvre  | Serbie             |
| Que dans les documents finaux qui seront adoptés par la Conférence, l'accent soit mis sur les questions qui ont un impact positif sur les problèmes relatifs à l'éducation et à la formation des adultes au niveau municipal, national, européen et mondial. La Géorgie est désireuse de présenter comme il convient les problèmes auxquels elle est confrontée dans ces documents | Géorgie            |

# Annexe 4

## Travaux de recherche régionaux

| Résumé des thèmes de recherche décrits dans les rapports nationaux  |                                |
|---|--------------------------------|
| Thèmes  | Pays                           |
| <b>Rôle des parties prenantes dans l'élaboration des politiques</b>   |                                |
| Politique éducative et apprentissage tout au long de la vie en Arménie : formulation de principes stratégiques et débats en cours   | Arménie                        |
| Analyses comparatives et propositions stratégiques pour l'apprentissage tout au long de la vie  | Autriche                       |
| Les politiques de formation des entreprises : facteurs déterminants et pierres d'achoppement<br>L'influence gouvernementale sur les politiques de formation des entreprises<br>Politiques éducatives et travaux de recherche appliqués                            | Belgique (Communauté flamande) |
| L'élaboration du système d'EFP  | Bulgarie                       |
| Politiques actives du marché du travail<br>Indicateurs de compétitivité de la main d'oeuvre   | Croatie                        |
| La réponse bureaucratique au changement politique : mise en oeuvre des politiques d'éducation des adultes en<br>L'apprentissage tout au long de la vie en Norvège : baudruche politique qui se dégonfle ou mise en oeuvre des petits pas ?                        | Norvège                        |
| Travaux de recherche sur les politiques et stratégies de l'éducation, notamment dans le cadre des réformes du système éducatif  | Serbie                         |
| L'État comme créateur de possibilités d'apprentissage des adultes   | Slovénie                       |
| Relation entre apprentissage et réussite économique et implications politiques  | Royaume-Uni                    |
| <b>Rôle de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie : généralités</b>   |                                |
| Place et rôle de l'éducation des adultes, directives et stratégies de l'UE  | Hongrie                        |
| Éducation des adultes, temps libre et loisirs   | Serbie                         |
| Vers une société de l'apprentissage tout au long de la vie en Europe : contribution du système éducatif   | Slovénie                       |
| Relation entre performance économique, éducation et emploi dans la vie adulte<br>Rôle de l'apprentissage tout au long de la vie dans la promotion de la compétitivité économique et de la cohésion sociale et comme trait d'union entre compétitivité et cohésion | Royaume-Uni                    |
| <b>Rôle de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie : spécificités</b>  |                                |
| L'apprentissage tout au long de la vie : définitions, dimensions et stratégies  | Bulgarie                       |
| L'apport de l'apprentissage aux adultes malades mentaux   | Israël                         |
| L'éducation des parents face aux mauvaises passes<br>Éducation des adultes et tourisme<br>Inclusion sociale et cohésion sociale<br>L'éducation en tant qu'outil de renforcement de la cohésion sociale chez les défavorisés                                       | Serbie                         |
| Développement des ressources humaines   | Roumanie                       |
| Stratégies d'inclusion et de cohésion sociales en Europe par l'éducation  | Slovénie                       |
| <b>Financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes</b>   |                                |
| Une éducation post-secondaire plus accessible et plus abordable : un examen   | Canada (Saskatchewan)          |
| Travaux de la Commission de spécialistes sur le financement de l'apprentissage tout au long de la vie   | Allemagne                      |
| Questions de financement relatives à l'éducation des adultes  | Hongrie                        |

|   |  |
|---|--|
| <b>Gestion de l'éducation des adultes</b>   |  |
| Organiser les services d'éducation des adultes au niveau municipal  | Lituanie   |
| Organisation et gestion de l'éducation des adultes<br>Modèles de gestion stratégique des établissements d'éducation des adultes   | Serbie   |
| Vers un environnement d'apprentissage plus positif en Flandres  | Belgique (Communauté flamande)                   |
| <b>Analyse des besoins</b>  |  |
| Besoins éducatifs et prestation en Croatie  | Croatie  |
| Participation des groupes à risque : besoins d'apprentissage<br>Analyse des besoins d'apprentissage tout au long de la vie (2001)<br>Compétitivité et besoins éducatifs des travailleurs plus âgés (2005)       | Estonie  |
| Besoins éducatifs et possibilités offertes dans le domaine des formations   | Serbie   |
| <b>Conseil/plaidoyer</b>  |  |
| Accès des adultes aux services d'orientation éducative et professionnelle   | Bulgarie   |
| Orientation et programme éducatif individuel  | Danemark   |
| Les campagnes de plaidoyer en faveur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes   | Serbie   |
| L'orientation en Europe (projet de recherche financé par le Programme Leonardo da Vinci)  | Slovénie   |
| <b>Participation</b>  |  |
| Les résistances à la participation  | Autriche   |
| Participation des groupes à risque<br>Recherche sur les caractéristiques systémiques influençant la participation à l'apprentissage tout au long de la vie au sein de l'UE-15 (Communauté flamande de Belgique) | Belgique (Communauté flamande), Estonie, Irlande |
| Trop de gens à la traîne : les systèmes d'éducation et de formation des adultes au Canada   | Canada   |
| Les inégalités dans l'accès des adultes à la formation continue<br>Les obstacles à la participation à la formation continue   | République tchèque                               |
| Recherche sur les milieux sociaux   | Allemagne  |
| Participation des hommes à l'apprentissage et l'éducation des adultes   | Irlande  |
| La participation des aînés au cyberspace<br>Impact de la participation sur la santé des personnes âgées   | Israël   |
| Accessibilité de l'apprentissage tout au long de la vie et possibilités éducatives  | Lettonie   |
| Enquête nationale   | Lituanie   |
| Recherche sur la disponibilité de l'éducation (des adultes)   | Serbie   |
| Impact social de la participation à l'éducation des adultes sur le développement de la société du savoir  | Slovénie   |
| Comment inciter les adultes à prendre part à la formation continue ?  | Suède  |
| L'orientation vers l'apprentissage et l'éducation des adultes   | Roumanie   |
| <b>Groupes cibles</b>   |  |
| La formation des fonctionnaires   | Croatie  |
| Apprenants âgés   | Autriche, Roumanie                               |
| Apprentissage intergénérationnel  | Roumanie   |
| Travaux de recherche de la Roma Scholarship Foundation<br>Travaux de recherche de l'Agence pour l'emploi  | Monténégro                                       |
| <b>Prestation/organisation de l'apprentissage</b>   |  |
| Apprentissage informel et acquisition des compétences   | Autriche   |
| Les TIC dans les programmes éducatifs   | Danemark   |
| Le statut de l'éducation non formelle des adultes   | Lituanie   |
| L'apprentissage ouvert et à distance dans les entreprises flamandes : vers l'auto-enseignement dans l'organisation de l'apprentissage   | Belgique (Communauté flamande)                   |
| Les modes d'apprentissage et leurs résultats  | Royaume-Uni                                      |
| <b>Méthodologies de l'éducation des adultes</b>   |  |
| Impact des TIC sur l'éducation continue   | République tchèque                               |

|  |   |
|--|---|
| Questions de méthodologie, d'apprentissage électronique et de compétences  | Hongrie   |
| Fondements didactiques de l'apprentissage et de l'éducation des adultes  | Serbie  |
| Les pédagogies de l'enseignement des adultes dans la littérature internationale  | Suède   |
| Les nouvelles technologies et l'apprentissage des adultes  | Royaume-Uni   |
| <b>Éducation de base des adultes/alphabétisation/savoirs fondamentaux</b>  |   |
| La participation à l'alphabétisation dans la région bruxelloise<br>Ressources européennes pour l'alphabétisation<br>Documentation et publications des projets européens<br>L'alphabétisation dans la communauté française de Belgique<br>Recherche-action sur l'acquisition du français langue étrangère par les demandeurs d'asile<br>Enquêtes sur l'alphabétisation au sein de la communauté française de Belgique   | Belgique (Communauté française)                             |
| Un tremplin vers l'emploi pour les personnes en difficulté de lecture et d'écriture en Flandres<br>Le quotidien de l'apprentissage chez les adultes en difficultés de lecture et d'écriture  | Belgique (Communauté flamande)                              |
| <i>Overview of Provincial and Territorial Policies</i> : un examen des politiques et programmes actuels d'éducation des adultes et d'alphabétisation sur le lieu de travail à travers le Canada  | Canada  |
| L'alphabétisation des adultes au Manitoba : document de travail  | Canada (Manitoba)   |
| Compétences clés   | Portugal  |
| Alphabétisation fonctionnelle et éducation de base de adultes  | Irlande, Serbie   |
| Élaboration d'un modèle éducatif visant à relever les niveaux d'alphabétisme et à favoriser le développement durable   | Slovénie  |
| Conception des programmes et pratiques pédagogiques dans les programmes d'alphabétisation  | États-Unis  |
| Enquête sur les composants de lecture des adultes (ARCS)<br>Interaction dyadique (entre paires d'élèves) et études microgénétiques (cas individuel) de l'apprentissage linguistique<br><i>Research on reading development of adult english language learners: an annotated bibliography</i> (Adams et Burt, 2002)<br><i>Reading and adult english language learners: a review of the research</i> (Burt, Peyton et Adams, 2003)  | États-Unis  |
| <b>Contribution à la citoyenneté et à la démocratie</b>  |   |
| Évolution et caractéristiques de l'éducation non formelle : enquête Delphi au sein des universités populaires régionales   | Belgique (Communauté flamande)                              |
| <i>Blueprint for action: building a foundation for self-sufficiency</i>  | Canada (New Brunswick)                                      |
| Recherche sur le citoyen, la paix et l'éducation interculturelle   | Serbie  |
| L'éducation et la formation au service de la gouvernance et de la citoyenneté active   | Slovénie  |
| <i>Seven aspects of democracy as related to study circles</i>  | Suède   |
| <b>Apprentissage sur le lieu de travail/en entreprise/à visée professionnelle</b>  |   |
| Un état des lieux de la formation sur le lieu de travail : ce que nous savons et ce que nous devrions savoir en matière de compétences, de diversité, d'e-learning et d'amélioration des performances humaines<br>Les programmes d'alphabétisation proposés sur le lieu de travail : comment obtenir un meilleur soutien de l'employeur<br>Améliorer les compétences fondamentales pour l'emploi et la communauté : alphabétisation au travail et alphabétisation du travailleur | Canada<br><br>Canada (Nunavut et Territoires du Nord-Ouest) |
| Le soutien aux travailleurs âgés dans l'emploi   | République tchèque  |
| Interrelation entre éducation et formation et apprentissage sur le lieu de travail   | Danemark  |

|  |  |
|--|--|
| Apprentissage tout au long de la vie, conditions d'apprentissage dans les environnements éducatifs formels et apprentissage à visée professionnelle<br>Le développement des compétences à visée professionnelle<br>L'apprentissage dans le cadre des syndicats locaux  | Suède  |
| <b>Enseignement et formation professionnels</b>  |  |
| Coûts et bénéfices de la participation à la formation orientée sur le marché du travail du point de vue du participant<br>La gestion du personnel dans les PME : recherche sur les caractéristiques d'une politique des PME efficace<br>Promouvoir la participation et les possibilités de participation à la formation continue orientée sur le marché du travail | Belgique (Communauté flamande)                               |
| Pourvoir en connaissances et compétences à visée plus concrète dans le but d'améliorer la compétitivité des adultes sur le marché du travail et l'employabilité de la main d'oeuvre  | Bulgarie   |
| Une approche innovante de la DRH dans l'entreprise   | République tchèque   |
| Les possibilités de participation de la population adulte à l'éducation et à la formation professionnelles<br>Fonctionnement de l'enseignement professionnel secondaire supérieur et son adéquation avec le marché du travail grâce au respect du système de qualification professionnelle basé sur les compétences  | Finlande   |
| Prestation, accréditation, exigences qualitatives, bonnes pratiques  | Hongrie  |
| La formation professionnelle des adultes<br>La formation professionnelle continue des adultes : conception, modèles et institutions  | Serbie   |
| <b>L'apprentissage et l'éducation des adultes dans l'enseignement supérieur</b>  |  |
| L'apprentissage tout au long de la vie et le retour des adultes dans l'enseignement supérieur  | Belgique (Communauté flamande)                               |
| <b>Acquis de l'apprentissage</b>   |  |
| Les acquis de l'éducation  | Danemark   |
| <b>Reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel</b>  |  |
| Reconnaissance de l'apprentissage antérieur/validation de l'apprentissage non formel et informel   | Belgique (Communauté flamande), Danemark, Pays-Bas, Portugal |
| <b>Qualité</b>   |  |
| La qualité des services éducatifs aux adultes  | Bulgarie   |
| L'assurance de la qualité  | Danemark   |
| La qualité de l'enseignement formel  | Croatie  |
| <b>Personnels de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ; développement professionnel initial et continu des personnels</b>   |  |
| Le perfectionnement des éducateurs   | Danemark   |
| Étude des personnels de la formation continue pour le FSM  | Allemagne  |
| L'évolution des processus et des circonstances économiques et leurs effets sur l'éducation des adultes   | Hongrie  |
| La professionnalisation de l'éducation des adultes et de la sphère de l'apprentissage<br>Contenus et méthodes de perfectionnement pour les personnels de l'éducation des adultes   | Serbie   |
| <b>Études d'évaluation et d'impact</b>   |  |
| Influence du gouvernement sur les politiques de formation des entreprises  | Belgique (Communauté flamande)                               |
| Évaluation de l'éducation libérale des adultes (2007)  | Finlande   |
| Efficacité et évaluation de la planification et des projets  | Hongrie  |
| Comme les municipalités mettent en oeuvre le droit à l'apprentissage du norvégien et l'obligation d'apprendre cette langue : évaluation et études sociales   | Norvège  |
| Évaluation de l'impact d'un centre de formation public   | Turquie  |

|   |   |
|---|---|
| Les effets non économiques de l'apprentissage à tous les âges<br>Impact économique de l'éducation et rapport coût-efficacité  | Royaume-Uni                                     |
| <b>Recherche générale</b>   |   |
| Histoire de l'apprentissage et de l'éducation des adultes   | Autriche  |
| L'apprentissage tout au long de la vie dans les Flandres, un rapport stratégique flamand<br>Vers une société de l'apprentissage tout au long de la vie en Europe : l'apport du système éducatif   | Belgique (Communauté flamande)                  |
| L'éducation tout au long de la vie  | Bulgarie  |
| Étude de l'apprentissage et de l'éducation des adultes par la CYSTAT  | Chypre  |
| Analyse comparative des tendances, des développements et des possibilités d'éducation continue des adultes dans le contexte de l'intégration européenne<br>L'éducation des adultes aux différents stades du cycle de vie : priorités, opportunités et possibilités de développement<br>Possibilités de recours systématique à l'éducation à distance ou aux formes combinées d'étude à des fins de perfectionnement des enseignants | République tchèque                              |
| État des lieux de l'apprentissage et de l'éducation des adultes   | Roumanie  |
| La vie est un apprentissage (LEARN) : programme national de recherche   | Finlande  |
| Projet de coopération sur la recherche effectuée par les prestataires   | Allemagne                                       |
| BASICS! L'éducation des adultes : état des lieux, défis et recommandations  | Norvège   |
| Développement économique, savoir et éducation<br>Aspects historiques et comparatifs de l'apprentissage et de l'éducation des adultes<br>Le rapport aux valeurs, aux normes et aux solutions européennes dans le domaine de la formation des professionnels et de la formation diplômante (Cadre européen des certifications)  | Serbie  |
| Le développement régional de l'éducation des adultes  | Suède   |
| <b>Participation à la recherche internationale</b>  |   |
| Participation aux projets de coopération européens dans le cadre du Programme pour l'apprentissage tout au long de la vie   | Mentionné par presque tous les pays de l'UE-27+ |
| Participation aux activités de recherche de l'OCDE  | Mentionné par de nombreux pays de la région     |

# Bibliographie

- Archer, D. (2007) Financing of Adult Education, *Convergence*, Volume XL, n° 3-4, 2007, pp. 253-257.
- Bechtel, M. (2007) Competence Profiles for Adult and Continuing Education Staff in Europe: Some Conceptual Aspects in : S. Lattke, et E. Nuissl, (dir.) *Qualifying Adult Learning Professionals in Europe*, Bonn : DIE.
- Beck-Domzalska, M. (2007) *Moins de disparités hommes/femmes en termes de niveaux d'éducation. Statistiques en bref*. Population et conditions sociales 130/2007, Bruxelles : EUROSTAT.
- Bélanger, P. et Bochynek, B. en collaboration avec Farr, K-O. (2000) *The Financing of Adult Learning in Civil Society: A European Exploratory Study*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- CEDEFOP. (2003) *Lifelong learning: citizens' views*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.  
[http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4038\\_en.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4038_en.pdf)
- Coles, M. et Oates, T. (2005) *European reference levels for education and training, promoting credit transfer and mutual trust. Study commissioned to the Qualifications and Curriculum Authority, England*. CEDEFOP collection Panorama: 109. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes. Préface.
- Conseil de l'Union européenne (2008) Draft Council conclusions on adult learning [9205/08].
- Dimitrova, A. (2007) Towards CONFINTEA VI: Lifelong learning advocacy in South Eastern Europe, *Convergence*, Volume XL, Number 3-7, 2007. EAEA (European Adult Education Association) (2006) *Adult Education Trends and Issues in Europe*. Bruxelles : EAEA.
- Commission européenne, (1995) *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation*. <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-fr.pdf>
- Commission européenne, (2001) Communication de la Commission. Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie [COM (2001) 678 final]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:FR:PDF>
- Commission européenne, (2003a) Communication de la Commission. Investir efficacement dans l'éducation et la formation : un impératif pour l'Europe. [COM (2002) 779/final].  
[http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga\\_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=fr&type\\_doc=COMfinal&an\\_doc=2002&nu\\_doc=779](http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=fr&type_doc=COMfinal&an_doc=2002&nu_doc=779)
- Commission européenne, (2003b) Education and training 2010: The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms 6905/04 EDU 43 [COM (2003) 685 F]  
[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_final.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf)
- Commission européenne, (2003c) Communication de la Commission. Opter pour la croissance : connaissance, innovation et emploi dans une société fondée sur la cohésion [COM (2003) final]. [http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/5b\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/5b_fr.pdf)
- Commission européenne, (2005) Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [COM (2005) 548 final/2005/0221] (COD).  
[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_fr.pdf)
- Commission européenne, (2006a) Communication de la Commission. Éducation et formation des adultes: il n'est jamais trop tard pour apprendre [COM (2006) 614 final]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:FR:PDF>

- Commission européenne, (2006b) Moderniser l'éducation et la formation: une contribution essentielle à la prospérité et à la cohésion sociale en Europe– Rapport intermédiaire conjoint 2006 du Conseil et de la Commission sur les progrès réalisés dans le cadre du programme de travail «Éducation et formation 2010». Document du Conseil 2006/c79/01. <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11091.htm>
- Commission européenne, (2007a) Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, Plan d'action sur l'éducation et la formation des adultes : c'est toujours le moment d'apprendre [COM (2007) 558 final]. [http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_fr.pdf)
- Commission européenne, (2007b) Commission Staff Working Document SEC 1484. Accompanying document to the Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions “Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation” Draft 2008 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the “Education & Training 2010 Work Programme”[COM (2007) 703 final] [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/sec1484\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/sec1484_en.pdf)
- Commission européenne, (2007c) Commission Staff Working Document, Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks 2007 [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress06/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress06/report_en.pdf)
- Commission européenne, (2007d) Employment in Europe 2007. DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:EN:PDF>
- Commission européenne, (2008a) Le rapport annuel sur les systèmes d'enseignement de l'Union confirme une progression lente mais continue. Communiqué de presse. Bruxelles, 10 juillet 2008. IP/08/1127. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1127&format=HTML&aged=0&language=FR&guiLanguage=fr>
- Commission européenne, (2008b) Document de travail des services de la Commission accompagnant la Proposition de Recommandation du Parlement européen et du Conseil relative à l'établissement d'un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels (CERAQ) - Résumé de l'analyse d'impact [SEC(2008) 440 COM(2008) 179 final] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008SC0441:FR:HTML>
- ERDI (2004) European Adult Education Research – Look towards the future, 2004 Assemblée générale de l'ERDI.
- Fondation européenne pour la formation (2005) Key Indicators on Vocational Education, Training and Employment in South Eastern Europe. Document de travail du personnel de l'ETF. Turin : Fondation européenne pour la formation.
- Fondation européenne pour la formation (2008a) ETF Work Programme 2008. Turin : Fondation européenne pour la formation. [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/78083D3595F9E92DC12573DF004CC6ED/\\$File/NOTE7BBJE4.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/78083D3595F9E92DC12573DF004CC6ED/$File/NOTE7BBJE4.pdf)
- Fondation européenne pour la formation (2008b) Country Plan 2008 for ETF Action in Russian Federation. [http://www.etf.europa.eu/web.nsf/Pages/CountryPlan\\_EN?OpenDocument&c=RUS&EMB=/web.nsf/\(GetActiveCountryPlans\)/C266C61F5FC38337C125741F00542F5D?OpenDocument&LAN=EN?Opendocument](http://www.etf.europa.eu/web.nsf/Pages/CountryPlan_EN?OpenDocument&c=RUS&EMB=/web.nsf/(GetActiveCountryPlans)/C266C61F5FC38337C125741F00542F5D?OpenDocument&LAN=EN?Opendocument)

- Fondation européenne pour la formation (2008c) Learning and Teaching Community of Practice for South Eastern Europe. Turin : Fondation européenne pour la formation. Consulté le 30.09.08.
- Eurydice (2007) Non-Vocational Adult Education in Europe, Executive Summary of the National Information on the Eurydice Database. Document de travail. Janvier 2007. [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)
- Hammond C. et Feinstein L. (2004) The contribution of adult learning to health and social capital. *Oxford Review of Education*. Volume 30, n° 2.
- Healy, T. (2001) Social Capital and Lifelong Learning – Some Practical Issues for Public Policy. Paper delivered at ESRC Research Seminar on Fostering Social Capital, University of Glasgow Department of Education Studies, 23 novembre 2001.
- Higham, M. (2006) How to maintain and improve competence in work. Présentation powerpoint du 29 septembre 2006 pour le compte de l'UNICE, The Voice of Business in Europe.
- Institut de l'UNESCO pour l'éducation (1997a) *Déclaration de Hambourg*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Institut de l'UNESCO pour l'éducation (1997b) *Agenda pour l'avenir*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Jones, H. C. (2005) Lifelong Learning in the European Union: whither the Lisbon Strategy? *European Journal of Education*. Volume 40, n° 3, 2005.
- Knoll, J. H (2005) Éducation des adultes – formation continue – dimensions internationales ou: éducation des adultes et formation continue: quelles particularités, quelles spécificités communes? *Éducation des adultes et développement* 64/2005. Bonn : IZZ/DVV. [http://www.dvv-international.de/index.php?article\\_id=252&clang=2](http://www.dvv-international.de/index.php?article_id=252&clang=2)
- Medel-Añonuevo, C. (2003) (dir.) *Lifelong Learning Discourses in Europe*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- NIACE (2006) Final report for Study on Adult Education Providers (Contract number DG EAC 21/05), Leeds : NIACE.
- Nuissl, E. (2008) *Vocational training in Europe*. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*. Volume 4, n° 1.
- OCDE (1995) *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête sur l'alphabétisation des adultes*. Paris : OCDE. <http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?CID=&LANG=EN&SF1=DI&ST1=5LMQCR2KBR33>
- OCDE (1997a) *Littératie et société du savoir. Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*. Paris : OCDE.
- OCDE (1997b) *Éducation et équité dans les pays de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- OCDE (2000) *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris : OCDE.
- OCDE (2003) *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*. Paris : OCDE.
- OCDE (2005) *Promouvoir la formation des adultes*. Paris : OCDE.
- OCDE et Statistique Canada (2000) *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris et Ottawa : OCDE et Statistique Canada.
- OCDE et Statistique Canada (2005) *Apprentissage et réussite. Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Paris et Ottawa : OCDE et Statistique Canada.
- OCDE (2008) L'OCDE lance un nouveau programme pour tester les compétences des adultes dans le milieu de travail d'aujourd'hui. Communiqué de presse du 17/03/2008. Paris : OCDE.

- Research voor Beleid et PLATO (2008) ALPINE – Adult Learning Professions in Europe, A study of the current situation, trends and issues, Final report. Pays-Bas : Research voor Beleid. [http://ec.europa.eu/education/more-information/moreinformation139\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/more-information/moreinformation139_en.htm)
- Samłowski, M. (2004) Élargissement à l'est de l'Union européenne: un défi pour l'IIZ/DVV ? Bonn : IZZ/DVV. [www.iiz-dvv.de/index.php?article\\_id=247&clang](http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=247&clang)
- Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A. et Bynner, J. (2004) *The benefits of learning*. Londres : Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, University of London.
- Strewe, B. (2007) Adult Education in Macedonia as an important factor for cultural rethinking: how to encourage people to practise democracy and tolerance. [http://www.sietar-europa.org/congress2007/files/congress2007\\_paper\\_bettina\\_strewe.pdf](http://www.sietar-europa.org/congress2007/files/congress2007_paper_bettina_strewe.pdf)
- Viertel, E. et Gunny, M. (2007) *Designing Adult Learning strategies – the case of South Eastern Europe*. Turin: Fondation européenne pour la formation. [http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EmbedPub\\_EN](http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EmbedPub_EN)
- Werquin, P. (2007) Countries providing good practice in validation. Entretien filmé en vidéo. Conférence : Recognition of prior learning: Nordic-Baltic experiences and European perspectives (Copenhague, mars 2007). <http://www.nordvux.net/page/480/validationconference2007.html>