



Commission
européenne

Éducation et formation des adultes en Europe

*Élargir l'accès
aux possibilités
d'apprentissage*

Rapport Eurydice

Éducation
et formation



Éducation et formation des adultes en Europe

Élargir l'accès aux
possibilités d'apprentissage

Rapport Eurydice

Éducation et
formation

Ce document est publié par l'agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA, analyse des politiques dans le domaine de l'éducation et de la jeunesse).

Citation recommandée:

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015. *Éducation et formation des adultes en Europe: élargir l'accès aux possibilités d'apprentissage*. Rapport Eurydice. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

ISBN 978-92-9201-665-4 (version imprimée)

ISBN 978-92-9201-662-3 (PDF)

ISBN 978-92-9201-772-9 (EPUB)

doi:10.2797/83271 (version imprimée)

doi:10.2797/75996 (PDF)

doi:10.2797/51248 (EPUB)

Ce document est également disponible sur l'internet (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Finalisation de la rédaction: février 2015.

© Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture», 2015.

Reproduction autorisée moyennant mention de la source.

Langue source: anglais. Traduction effectuée par le Centre de traduction des organes de l'Union européenne.

Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture»
Analyse des politiques dans le domaine de l'éducation et de la jeunesse
Avenue du Bourget 1 (BOU 2 – Unité A7)
B-1049 Bruxelles
Tél. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
Courriel: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Site internet: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

TABLE DES MATIÈRES ET DES FIGURES

Table des matières

Table des figures	5
L'essentiel de l'information	7
Introduction	15
Chapitre 1. Indicateurs de référence	17
1.1. Capital humain en Europe	17
1.2. Participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie	23
Conclusions	27
Chapitre 2. Engagements politiques	29
2.1. Principales politiques visant à améliorer les compétences de base et les niveaux de qualification des adultes	29
2.2. Enquêtes internationales sur les compétences des adultes et leur impact sur l'élaboration des politiques	36
Conclusions	41
Chapitre 3. Principaux types d'offres	43
3.1. Concepts utilisés dans ce domaine: introduction	43
3.2. Programmes visant à relever les niveaux de compétences de base	46
3.3. Au-delà des programmes d'acquisition des compétences de base: possibilités pour les apprenants adultes d'obtenir une qualification reconnue	62
Conclusions	70
Chapitre 4. Flexibilité et progression	73
4.1. Qu'est-ce qui rend la participation à l'apprentissage difficile pour les adultes?	74
4.2. Programmes d'apprentissage à distance ouverts aux adultes	75
4.3. Fourniture de programmes modulaires d'apprentissage pour adultes et de certifications basées sur des crédits	82
4.4. Voies de progression	86
4.5. Validation de l'apprentissage non formel et informel	90
Conclusions	95
Chapitre 5. Activités d'information et services d'orientation	97
5.1. Promouvoir l'apprentissage des adultes grâce à la sensibilisation et au travail de proximité	97
5.2. Améliorer la participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie grâce à l'offre de services d'orientation accessibles et complets et d'outils d'auto-assistance	105
5.3. Les «guichets uniques» ou l'offre intégrée de divers services d'apprentissage tout au long de la vie	113
Conclusions	115

Chapitre 6. Aide financière ciblée	117
6.1. Le financement en tant qu'obstacle à la participation à l'apprentissage tout au long de la vie	117
6.2. Instruments de financement et de cofinancement de l'éducation et de la formation des adultes	118
6.3. Mécanismes de financement et de cofinancement ciblés	120
Conclusions	129
Références	131
Annexes	137
Annexe 1	137
Annexe 2	145
Glossaire	149
Codes des pays	149
Symboles statistiques	149
Définitions	150
Remerciements	157

Table des figures

Chapitre 1. Indicateurs de référence	17
Figure 1.1. Adultes (25-64 ans) dont le niveau d'éducation est inférieur à l'enseignement secondaire supérieur ou inférieur (en %), 2013.	18
Figure 1.2. Adultes dont le niveau d'éducation est inférieur au niveau secondaire supérieur, par groupes d'âge (%), 2013.	19
Figure 1.3. Adultes (16-65 ans) possédant un faible taux de réussite en lecture et en calcul (%), 2012.	20
Figure 1.4. Adultes (25-64 ans) n'ayant jamais utilisé d'ordinateur ou effectué l'une des opérations informatiques mentionnées dans l'enquête (en %), 2012.	22
Figure 1.5. Adultes (25-64 ans) ayant participé à des activités d'éducation et de formation au cours des quatre semaines qui ont précédé l'enquête (%), 2013.	23
Figure 1.6. Adultes (25-64 ans) ayant participé à des activités d'éducation et de formation durant les douze mois ayant précédé l'enquête (%), 2011.	24
Figure 1.7. Adultes (25-64 ans) ayant participé à des activités d'éducation et de formation durant les douze mois ayant précédé l'enquête en fonction du niveau d'éducation le plus élevé, du statut professionnel, de la catégorie professionnelle, de l'âge et du statut de migrant (%), 2011.	25
Chapitre 2. Engagements politiques	29
Figure 2.1. Types de documents stratégiques récents (publiés entre 2009 et 2014) traitant de l'accès des adultes ayant de faibles compétences de base ou de faibles qualifications aux possibilités de développement ou d'acquisition de qualifications.	30
Figure 2.2. Participation des pays européens aux enquêtes internationales sur les compétences des adultes, 2013.	37
Chapitre 3. Principaux types d'offres	43
Figure 3.1. Offre de compétences de base dans le cadre de l'éducation et de la formation des adultes.	46
Figure 3.2. Groupes de programmes d'acquisition des compétences de base.	47
Figure 3.3. Programmes pour apprenants adultes directement liés à l'éducation initiale jusqu'à la fin du niveau secondaire inférieur (CITE 2), 2013/2014.	48
Figure 3.4. Programmes et cadres de programmes spéciaux d'acquisition des compétences de base pour les apprenants adultes, 2013/2014.	52
Figure 3.5. Fournisseurs d'enseignement secondaire supérieur pour les adultes, 2013/2014.	66
Figure 3.6. Adultes (25-64 ans) ayant obtenu leur qualification de niveau moyen à l'âge adulte (25 ans ou plus) en pourcentage du nombre total des adultes (25-64 ans), 2013.	67
Chapitre 4. Flexibilité et progression	73
Figure 4.1. Obstacles à la participation des adultes (25-64 ans) ayant un faible niveau d'éducation (CITE 0-2) à l'apprentissage tout au long de la vie, 2011.	74
Figure 4.2. Programmes d'apprentissage à distance à grande échelle subventionnés par les pouvoirs publics et ouverts aux adultes, 2013/2014.	77
Figure 4.3. Adultes (25-64 ans) ayant participé à une activité d'apprentissage à distance (formel ou non formel) en pourcentage du nombre total des adultes (25-64 ans), 2011.	80
Figure 4.4. Existence de programmes modulaires ouverts aux adultes jusqu'au niveau secondaire supérieur (CITE 3), 2013/2014.	83

Figure 4.5.	Existence de qualifications basées sur des crédits jusqu'au niveau secondaire supérieur accessible aux adultes (CITE 3), 2013/2014.	85
Figure 4.6.	Achèvement de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) comme condition d'accès à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3) par les adultes, 2013/2014.	88
Figure 4.7.	Voies alternatives d'accès à l'enseignement supérieur pour les candidats non traditionnels, 2013/2014.	89
Figure 4.8.	Collecte de données sur la validation de l'apprentissage non formel et informel, 2013/2014.	94

Chapitre 5. Activités d'information et services d'orientation **97**

Figure 5.1.	Adultes (25-64 ans) n'ayant participé à aucune activité d'éducation et de formation et ayant indiqué qu'ils n'étaient pas intéressés par une participation (en %), par plus haut niveau d'éducation atteint, 2011.	99
Figure 5.2.	Adultes (25-64 ans) n'ayant pas cherché d'informations sur les possibilités d'apprentissage au cours des 12 mois précédant l'enquête (en %), par plus haut niveau d'éducation atteint, 2011.	101
Figure 5.3.	Campagnes de sensibilisation et travail de proximité ciblant les adultes, 2009-2014.	102
Figure 5.4.	Utilisation des services d'orientation professionnelle par les personnes âgées de 15 ans et plus, 2014.	107
Figure 5.5.	Disponibilité de bases de données électroniques exhaustives contenant des informations sur les possibilités d'apprentissage, y compris les programmes d'acquisition des compétences de base et les programmes débouchant sur des qualifications de niveau moyen (CITE 3-4), 2013-2014	112

Chapitre 6. Aide financière ciblée **117**

Figure 6.1.	Adultes (25-64 ans) ayant indiqué que la formation était trop chère ou qu'ils ne pouvaient pas se la permettre financièrement (en %), par plus haut niveau d'éducation atteint, 2011.	118
Figure 6.2.	Modèles de financement de l'apprentissage tout au long de la vie.	119
Figure 6.3.	Instruments de cofinancement destinés à encourager les adultes à participer à l'éducation et à la formation, 2013/2014.	122
Figure 6.4.	Instruments de cofinancement pour les employeurs destinés à encourager les adultes à participer à l'éducation et à la formation, 2013/2014.	127

Annexes **137**

Tableau 1.	Instruments de cofinancement privilégiant ou offrant un soutien ciblé aux adultes faiblement qualifiés (1), 2013/2014	
Tableau 2.	Instruments de cofinancement privilégiant ou offrant un soutien ciblé à d'autres groupes particuliers (), 2013/2014.	146
Tableau 3.	Instruments de cofinancement pour les employeurs destinés à encourager les employés faiblement qualifiés () à participer à l'éducation et à la formation, 2013/2014.	147
Tableau 4.	Instruments de cofinancement pour les employeurs destinés à encourager les adultes appartenant à d'autres groupes particuliers () à participer à l'éducation et à la formation, 2013/2014.	148

(¹) Voir le glossaire pour une définition du terme «adultes faiblement qualifiés».

L'ESSENTIEL DE L'INFORMATION

Ce rapport d'Eurydice a pour objet de fournir des informations concernant l'éducation et la formation des adultes en Europe et de soutenir le processus décisionnel au niveau politique. Tout en promouvant une approche intégrée de l'apprentissage tout au long de la vie, le rapport met l'accent sur les politiques et les mesures qui seront de nature à assurer un accès suffisant aux possibilités d'apprentissage aux adultes dont les compétences et les qualifications ne correspondent pas pleinement aux besoins actuels du marché du travail et de la société. Ce faisant, le rapport adopte une perspective large, en envisageant et en analysant toute une gamme de domaines interconnectés.

Partant d'une sélection d'indicateurs généraux sur l'éducation et la formation des adultes (chapitre 1), le rapport examine les engagements politiques pris par les autorités publiques au plus haut niveau en vue de rendre possible l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie aux groupes d'apprenants adultes les plus vulnérables, en particulier ceux qui ne disposent pas des compétences de base ou qui n'ont que de faibles qualifications, voire aucune (chapitre 2). Il propose ensuite un aperçu comparatif des programmes subventionnés par les États et des programmes-cadres visant à donner aux adultes la possibilité de mettre à jour leurs compétences et leurs qualifications tout au long de leur vie d'adulte (chapitre 3). Le rapport aborde également la question de la flexibilité de l'apprentissage, en examinant des mesures pouvant faciliter le retour des adultes dans le système d'éducation et de formation (chapitre 4). Les initiatives de sensibilisation et les services d'orientation constituent un autre volet de cette enquête (chapitre 5). Enfin, les mesures financières susceptibles d'encourager la participation des adultes à l'éducation et à la formation sont analysées, en accordant une attention particulière aux incitations financières destinées aux groupes qui participent peu à l'apprentissage tout au long de la vie (chapitre 6).

Le rapport s'appuie sur plusieurs sources de données. La principale est constituée des informations collectées auprès des unités nationales d'Eurydice, complétées par une série de rapports techniques ainsi que par des bases de données et des rapports produits par les organisations internationales. En plus des informations qualitatives, la plupart des chapitres comportent également des données statistiques tirées d'enquêtes internationales.

Suivant la structure du rapport, «L'essentiel de l'information» souligne les problèmes clés qui doivent être pris en considération par les décideurs politiques. Chaque citation dirige le lecteur vers le chapitre approprié, où il trouvera l'analyse complète.

Éducation et formation des adultes en Europe: où en sommes-nous?

Un adulte sur quatre en Europe possède tout au plus un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur; les différences entre les pays et entre les groupes d'âge sont considérables

- Près de 25 % des adultes (25-64 ans) de l'UE – soit environ 70 millions de personnes – n'ont terminé aucune formation formelle dépassant le niveau de l'enseignement secondaire inférieur. Sur ces 70 millions de personnes, près de 20 millions d'adultes (6,5 % des adultes dans l'UE) ont quitté le système éducatif en ayant achevé seulement l'enseignement primaire (voir le chapitre 1, section 1.1.1, figure 1.1).
- Les pays d'Europe méridionale sont les plus touchés par les faibles niveaux de réussite scolaire de la population adulte (voir le chapitre 1, section 1.1.1, figure 1.1).
- Les jeunes adultes affichent en moyenne un niveau de réussite scolaire largement supérieur à celui de la population plus âgée (voir le chapitre 1, section 1.1.1, figure 1.2).

Environ un adulte sur cinq ne possède que de faibles compétences en lecture et en calcul, et près d'un sur trois a peu, voire aucune compétence dans le domaine des TIC

- En moyenne, dans les 17 pays de l'UE ayant participé à la première vague de l'enquête réalisée dans le cadre du programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), 19,9 % et 23,6 % des adultes respectivement ont un faible niveau de réussite en lecture et en calcul (voir le chapitre 1, section 1.1.2, figure 1.3).
- Près de 30 % des adultes de l'UE n'ont que de faibles compétences dans le domaine des TIC, voire aucune compétence. Par ailleurs, près de la moitié de l'ensemble des adultes estiment que leurs compétences en matière de TIC ne répondent pas pleinement aux besoins actuels du marché du travail (voir le chapitre 1, section 1.1.2, figure 1.4).

Les adultes qui ont le plus besoin d'éducation et de formation sont ceux qui ont le moins de chances de bénéficier d'un apprentissage tout au long de la vie

- La participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie varie considérablement d'un pays à l'autre, les pays nordiques affichant en général des taux de participation plus élevés (voir le chapitre 1, section 1.1.2, figures 1.5 et 1.6).
- La participation à l'éducation et à la formation des adultes est déterminée par plusieurs facteurs, notamment la réussite scolaire, le statut professionnel, la catégorie professionnelle, l'âge et les compétences: les adultes dont les qualifications sont faibles ou nulles, ceux des professions faiblement qualifiées, les personnes sans emploi et économiquement inactives, les personnes âgées et les personnes ayant le moins de compétences ont moins de chances de participer à l'apprentissage tout au long de la vie. En d'autres termes, les adultes qui ont le plus besoin d'éducation et de formation sont ceux qui ont le moins accès aux possibilités d'apprentissage tout au long de la vie (voir le chapitre 1, section 1.1.2, figure 1.7).

Engagements politiques des autorités publiques au plus haut niveau

Si les programmes politiques des États mettent souvent l'accent sur l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie des adultes qui ne disposent pas des compétences de base ou de qualifications suffisantes, ils précisent rarement les objectifs concrets à atteindre

- Le soutien aux adultes qui ont de faibles compétences de base ou de faibles qualifications est aujourd'hui la plupart du temps intégré aux programmes politiques des États, souvent dans le cadre des politiques d'éducation et de formation. Dans ce contexte, quelques pays ont publié des stratégies faisant spécialement référence à l'alphabétisation et aux compétences de base des adultes. Au-delà du secteur de l'éducation, les autorités centrales soutiennent de manière concrète l'accès aux compétences et aux qualifications dans le cadre de leurs réformes économiques ou, plus spécialement, de leurs stratégies pour l'emploi. En outre, les pays accordent souvent une attention particulière aux groupes dans lesquels le manque de compétences et de qualifications est sans doute particulièrement inquiétant, à savoir les personnes sans emploi, les jeunes, les travailleurs âgés, les immigrants ou les minorités ethniques (voir le chapitre 2, section 2.1, figure 2.1).
- Si les documents stratégiques font fréquemment référence de manière explicite à la promotion de l'accès à l'éducation et à la formation pour les divers groupes d'apprenants vulnérables, ils ne font que rarement figurer les objectifs concrets à atteindre. C'est la raison pour laquelle, même lorsque des processus d'évaluation sont en place, ils ne répondent pas nécessairement aux principaux problèmes des adultes qui n'ont que de faibles compétences de base ou de faibles qualifications. Ce constat pose la question de savoir si les stratégies et les programmes politiques des États ont véritablement le potentiel nécessaire pour améliorer les chances

d'apprentissage tout au long de la vie au profit des adultes faiblement qualifiés et des autres groupes vulnérables. Il s'agit là d'un domaine qui mériterait un examen plus approfondi (voir le chapitre 2, section 2.1).

Les résultats de l'enquête PIAAC ont commencé à orienter les politiques, mais il est trop tôt pour reconnaître de quelconques mesures qui pourraient leur être pleinement imputées

- L'enquête réalisée dans le cadre du programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) a été à l'origine d'initiatives dans la plupart des pays participants. La quasi-totalité des pays ont participé activement à l'analyse des données produites par cette enquête et plusieurs d'entre eux ont alloué d'importantes ressources financières à la poursuite de la recherche dans ce domaine. De plus, des références aux résultats de l'enquête PIAAC ont été trouvées dans plusieurs documents stratégiques publiés par les autorités au plus haut niveau depuis octobre 2013 (voir le chapitre 2, section 2.2.3).
- Certains pays ont déjà mis en œuvre des mesures qui tiennent compte des résultats de l'enquête PIAAC. Toutefois, aucune mesure n'a encore été identifiée qui pourrait être pleinement imputée aux résultats de l'enquête. Il est trop tôt cependant pour formuler des conclusions définitives sur l'impact politique de l'enquête PIAAC et un suivi plus approfondi s'impose (voir le chapitre 2, section 2.2.3).

Principales mesures en faveur des adultes ne disposant pas des compétences de base ou de qualifications suffisantes

Il existe à travers l'Europe toute une série de programmes d'éducation et de formation qui apportent des connaissances de base aux apprenants adultes; une analyse plus approfondie est nécessaire pour mieux comprendre ce domaine

- Les programmes qui permettent aux adultes d'acquérir des compétences de base sont très variés: certains font explicitement référence à l'amélioration de ces compétences, tandis que d'autres, même s'il leur arrive d'utiliser des étiquettes différentes, intègrent tout de même la lecture, le calcul et les TIC à leur apprentissage. De plus, les compétences de base peuvent être enseignées dans une grande variété de lieux, notamment les établissements d'enseignement et de formation, le lieu de travail, et les contextes communautaires (voir le chapitre 3, section 3.2, figures 3.1 et 3.2).
- Dans presque tous les pays, il existe des programmes pour étudiants adultes rattachés au système éducatif initial jusqu'à l'enseignement secondaire inférieur. Ces programmes visent à permettre aux apprenants d'acquérir un niveau fonctionnel de capacité dans divers domaines, dont la lecture, l'écriture, le calcul et les TIC, mais quelquefois aussi dans certaines compétences professionnelles. Certains pays organisent ces formations par matière, ce qui permet aux apprenants de suivre des formations plus courtes dans des domaines d'apprentissage distincts (par exemple les TIC, les langues, etc.) (voir le chapitre 3, section 3.2.1, figure 3.3).
- La moitié des pays européens environ ont mis en place des programmes ou cadres de programmes spéciaux pour l'obtention de compétences de base. Ceux-ci vont de programmes dont les fournisseurs, les contenus et les normes sont clairement définis à des programmes qui relèvent d'un cadre général clairement défini, mais dont les divers éléments sont organisés au niveau local. Il convient de noter que ces programmes spéciaux d'enseignement des compétences de base ne sont pas nécessairement de type non-formel, dans la mesure où certains pays les reconnaissent à l'intérieur de leurs cadres et structures de certification (voir le chapitre 3, section 3.2.2, figure 3.4).

- Il existe un grand nombre de programmes qui proposent une formation aux compétences de base, sans l'annoncer de cette façon toutefois. Il y a notamment les programmes «préparatoires» dont le but est de renforcer la motivation des apprenants à étudier et de leur fournir les compétences nécessaires pour suivre un programme formel donnant droit à une certification; il y a les programmes d'apprentissage au travail et ceux qui dépendent des politiques actives du marché du travail et aussi les programmes dispensés dans le cadre de l'éducation libérale (ou populaire) des adultes; et enfin, il y a les programmes qui se situent à la frontière entre l'apprentissage non formel et informel, comme les programmes d'alphabétisation familiaux (voir le chapitre 3, section 3.2.3).
- Les recherches indiquent qu'un minimum de 100 heures d'enseignement est nécessaire pour faire des progrès significatifs dans les compétences de base. Elles soulignent également la nécessité d'évaluer l'efficacité des programmes d'accès aux compétences de base à long terme, dans la mesure où les apprenants adultes, surtout ceux qui éprouvent des difficultés d'acquisition des compétences de base, suivent rarement un parcours de formation direct ou ininterrompu. Ceci signifie que les taux d'abandon élevés observés dans les programmes d'alphabétisation et d'acquisition de compétences de base ne doivent pas être considérés comme une preuve de l'inefficacité de ces programmes. En effet, participer à une formation brève ou même à une partie de formation peut constituer une étape importante du parcours d'apprentissage d'un adulte qui reprend son éducation ou sa formation (voir le chapitre 3, section 3.2.4).

Dans tous les pays il existe des possibilités d'obtenir une certification reconnue à l'âge adulte, mais la proportion d'adultes ayant obtenu une qualification de niveau moyen à un stade avancé de leur vie varie d'un pays à l'autre

- La plupart des pays européens ont investi afin de développer des systèmes de certification professionnelle dont l'accès est ouvert aux adultes ayant peu d'acquis de l'apprentissage formel. Cela peut représenter le premier tremplin vers des qualifications plus élevées (voir le chapitre 3, section 3.3.1).
- Les pays mettent en œuvre diverses approches pour permettre aux apprenants adultes d'obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur général ou professionnel: certains ont mis en place un cadre de programmes indépendant, qualifié d'«enseignement secondaire supérieur pour adultes», tandis que d'autres ont élaboré un cadre pour adultes qui couvre plusieurs niveaux de certification. En revanche, dans plusieurs pays, les programmes d'enseignement supérieur ouverts aux adultes sont intégrés au système d'éducation et de formation secondaire supérieur général (voir le chapitre 3, section 3.3.2).
- En moyenne, 3,6 % des adultes en Europe ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur à l'âge adulte (c'est-à-dire à 25 ans ou plus). On observe toutefois d'importantes différences d'un pays à l'autre, les chiffres allant de 12 % à moins d'1 % (voir le chapitre 3, section 3.3.2, figure 3.6).

Flexibilité et parcours d'évolution

Faire tomber les barrières à la participation des adultes à l'apprentissage nécessite un type d'offre d'apprentissage qui aide à vaincre les contraintes de temps; mais même lorsque cette offre est disponible, on en sait peu sur l'usage qu'en font les adultes faiblement qualifiés

- Les obstacles à la participation des adultes à l'apprentissage sont souvent liés à des contraintes de temps, que celles-ci soient dues aux responsabilités familiales ou aux horaires de travail. Toutefois, l'absence des «prérequis» (comme par exemple un niveau d'entrée approprié) est également notable (voir le chapitre 4, section 4.1, figure 4.1).

- La plupart des pays européens proposent au moins quelques programmes modulaires aux adultes qui n'ont pas ou peu de qualifications, et de nombreux pays ont récemment fait des progrès dans ce domaine (voir le chapitre 4, section 4.3.1, figure 4.4).
- Si les programmes basés sur des crédits sont répandus dans le domaine de l'enseignement supérieur, seulement environ la moitié des pays européens proposent ce genre de programme aux niveaux d'éducation inférieurs. Partout, moins le niveau d'éducation est élevé, moins il existe de certifications basées sur des crédits. Quant aux programmes d'acquisition des compétences de base, pratiquement aucun ne prévoit de crédits, ce qui signifie que les personnes les plus désavantagées sur le plan éducatif sont celles qui bénéficient le moins de ce système (voir le chapitre 4, section 4.3.2, figure 4.5).
- Seule une minorité de pays propose des programmes d'apprentissage à distance à la fois complets et institutionnalisés, mais d'autres programmes à grande échelle peuvent être importants pour favoriser l'adoption de ce mode d'apprentissage. Les données statistiques ne révèlent aucun lien manifeste entre la participation à l'apprentissage à distance et l'exhaustivité de l'offre dans un pays (voir le chapitre 4, section 4.2, figures 4.2 et 4.3).
- Seulement quelques pays collectent des données sur l'utilisation de l'apprentissage à distance, donnant des informations détaillées sur les participants, ce qui rend difficile l'évaluation des niveaux de participation des adultes faiblement qualifiés (voir le chapitre 4, section 4.2.2).

Si des efforts sont entrepris en vue d'encourager la mise en place de parcours d'apprentissage flexibles, dans la plupart des pays européens, l'accès à un niveau d'éducation donné dépend toujours de l'achèvement du niveau précédent

- Si tous les systèmes d'éducation formelle présentent une structure hiérarchique, certains pays laissent un certain degré de flexibilité aux candidats qui souhaitent accéder à un niveau d'éducation donné, mais ne possèdent pas les qualifications habituellement nécessaires pour ce faire. Il s'agit, par exemple, d'accéder à l'enseignement secondaire supérieur sans avoir terminé l'enseignement secondaire inférieur, ou de passer à l'enseignement supérieur sans posséder de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur. Dans l'ensemble, les parcours d'évolution des pays d'Europe occidentale et septentrionale sont plus flexibles que ceux des pays d'Europe orientale et du Sud-est. Toutefois, s'agissant des possibilités d'accéder à l'enseignement supérieur par des voies alternatives, les données statistiques montrent que lorsqu'elles existent, elles sont utilisées à des degrés divers (voir le chapitre 4, section 4.4).
- Parmi les pays qui proposent des voies d'accès alternatives à l'enseignement supérieur, quelques-uns seulement ont élaboré des programmes à grande échelle visant à préparer les candidats non traditionnels (tels que les adultes faiblement qualifiés) à leur prochain niveau d'études, ce qui conduit à se demander si la flexibilité d'accès proposée dans certains pays s'accompagne d'un niveau d'aide à l'apprentissage suffisant pour permettre aux étudiants adultes de réussir le parcours d'études qu'ils ont choisi (voir le chapitre 4, section 4.4.2, figure 4.7 et le chapitre 3, section 3.3.3).

Si des progrès significatifs ont été accomplis dans la validation de l'apprentissage non formel et informel, l'accès des groupes les plus vulnérables à ce service reste problématique

- Les études réalisées mettent en évidence des progrès significatifs au niveau du développement des systèmes de validation de l'apprentissage non formel et informel en Europe, en particulier sur des questions telles que les stratégies, les cadres juridiques, les liens avec les systèmes de crédits et, dans une moindre mesure, l'adoption de ce type d'apprentissage. Toutefois, les problèmes persistants qui se posent en matière de validation de l'apprentissage non formel et informel sont l'accès, l'information, la reconnaissance, la viabilité financière et la collecte de données (voir le chapitre 4, section 4.5.1).

- Les données relatives à la proportion de certifications délivrées par validation de l'apprentissage non formel et informel sont quasiment inexistantes et seuls quelques pays collectent des données sur la validation de l'apprentissage non formel et informel pouvant servir à comprendre quels sont les types d'apprenants qui bénéficient de ce service (voir le chapitre 4, section 4.5.2, figure 4.8).
- Un petit nombre de pays seulement donnent aux groupes défavorisés, y compris aux adultes faiblement qualifiés, un accès prioritaire à la validation de l'apprentissage non formel et informel, et moins d'un tiers des pays indiquent que les adultes faiblement qualifiés font partie des principaux groupes d'utilisateurs (voir le chapitre 4, section 4.5.2, figure 4.8).

Initiatives de sensibilisation et services d'orientation

Les initiatives de sensibilisation sont répandues, mais on en sait peu sur leur efficacité s'agissant d'atteindre les personnes dont les qualifications sont faibles ou nulles

- Les enquêtes réalisées au niveau international montrent que les adultes qui ont de faibles niveaux de formation sont non seulement moins susceptibles de participer à des activités d'éducation et de formation, mais ils sont aussi légèrement moins intéressés par ces activités que les adultes ayant un niveau plus élevé de réussite scolaire. En outre, les personnes dont le niveau d'éducation est relativement bas sont moins enclines à chercher des informations sur les possibilités d'apprentissage que celles qui ont un niveau plus élevé de formation scolaire (voir le chapitre 5, section 5.1.1, figures 5.1 et 5.2).
- Dans la plupart des pays, les autorités publiques sont conscientes de la nécessité d'intervenir et d'atteindre les adultes dont les qualifications sont faibles ou nulles afin de les motiver à participer à l'apprentissage tout au long de la vie. De fait, ces cinq dernières années, la plupart des pays ont mené d'importantes campagnes de sensibilisation et d'information. Mais l'impact de ces initiatives sur la participation des groupes les plus vulnérables est rarement évalué (voir le chapitre 5, section 5.1.2, figure 5.3).

L'orientation personnalisée destinée aux adultes en dehors des services publics pour l'emploi est limitée; les pays ont cependant investi dans le développement d'outils d'auto-assistance et d'outils en ligne

- Dans toute l'Europe, près d'un quart des personnes âgées de 15 ans ou plus ont fait appel à des services d'orientation professionnelle, c'est-à-dire des services qui prévoient habituellement des conseils en matière d'éducation et d'orientation professionnelle. Les données statistiques montrent cependant d'importantes différences entre les pays (voir le chapitre 5, section 5.2.1, figure 5.4).
- Si les demandeurs d'emploi représentent la plupart du temps les principales cibles des services d'orientation professionnelle personnalisés subventionnés par les pouvoirs publics, les services publics pour l'emploi (SPE) ont investi en vue de pouvoir atteindre un plus vaste public, notamment via l'élaboration d'outils d'auto-orientation et d'auto-évaluation (voir le chapitre 5, section 5.2.2).
- En général, les services d'orientation professionnelle subventionnés par les pouvoirs publics s'emploient essentiellement à aider les demandeurs d'emploi à réintégrer le marché du travail. Par conséquent, les évaluations tendent à évaluer plutôt l'impact sur les chiffres de l'emploi que l'impact sur le nombre des participants à l'éducation et à la formation (voir le chapitre 5, section 5.2.2).
- En dehors des services proposés par les SPE, les services d'orientation subventionnés par les pouvoirs publics ouverts aux adultes sont limités dans la plupart des pays. Mais on peut en

trouver quelques exemples en Europe: ils ciblent soit l'ensemble des citoyens (adultes et jeunes), soit plus particulièrement les adultes. Par ailleurs, les pays qui ont pris des engagements politiques forts dans le domaine de l'alphabétisation ou des compétences de base proposent généralement aussi des services d'orientation spécialement destinés aux adultes ayant des problèmes dans ce domaine particulier (voir le chapitre 5, section 5.2.2).

- Les réseaux d'institutions qui dispensent sur un même site des services intégrés aux adultes (y compris des programmes d'éducation et de formation, la validation de l'apprentissage non formel et informel ainsi que des services d'orientation) subventionnés par l'État sont rares. Toutefois, certains pays ont lancé des versions pilotes de ce type de dispositions (voir le chapitre 5, section 5.3).
- En dehors des cadres institutionnels, environ la moitié des pays européens ont mis au point des bases de données électroniques complètes fournissant des informations sur les possibilités d'apprentissage disponibles à tous les groupes d'âge ou plus particulièrement aux adultes. Si certains pays n'ont pas élaboré de base de données globale, ils possèdent néanmoins des bases de données spécifiques contenant des informations sur les possibilités d'apprentissage accessibles aux adultes dont le niveau d'alphabétisation et les compétences de base sont faibles (voir le chapitre 5, section 5.2.3, figure 5.5).

Aide financière ciblée

Quelques pays européens seulement disposent d'instruments de cofinancement spécialement destinés aux apprenants faiblement qualifiés

- Les enquêtes internationales montrent que la nécessité de participer financièrement aux coûts d'apprentissage constitue un obstacle de plus à la participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie. Les données indiquent également que dans certains pays, le financement représente un obstacle plus difficile à franchir à une participation plus considérable des adultes ayant un faible niveau d'éducation que pour ceux qui possèdent une qualification de niveau moyen ou un diplôme de l'enseignement supérieur (voir le chapitre 6, section 6.1, figure 6.1).
- Dans toute l'Europe, il existe une série d'instruments de cofinancement ciblant les adultes qui reprennent le cours de leur éducation et de leur formation. Ces instruments peuvent prendre diverses formes: bourses, bons d'échange, prêts, ou congés payés de formation. Mais quelques pays seulement possèdent des instruments de cofinancement spécialement destinés aux adultes faiblement qualifiés ou privilégient ce groupe. Ceux-ci peuvent prendre la forme de bourses spéciales, d'allocations et de bons d'échange, mais aussi de congés payés de formation (voir le chapitre 6, section 6.3.2, figure 6.3).
- Si les demandeurs d'emploi représentent l'une des cibles majeures des interventions publiques dans tous les pays d'Europe, certains pays ont mis en place des incitations financières spéciales pour encourager ce groupe à participer à l'éducation et à la formation. Ces incitations prennent essentiellement la forme d'allocations de formation, que les personnes sans emploi reçoivent en plus de leurs allocations de chômage (voir le chapitre 6, section 6.3.2, figure 6.3).

Les incitations financières spéciales visant à encourager les employeurs à proposer des possibilités de formation à leurs travailleurs faiblement qualifiés sont assez rares

- Les autorités publiques proposent souvent aux employeurs des mécanismes de cofinancement visant à les aider à couvrir les frais d'éducation et de formation de leurs employés. En plus des instruments de cofinancement généraux, près d'un quart des pays européens ont mis en place des mesures financières incitatives visant à pousser les employeurs à proposer des possibilités d'éducation et de formation à leurs employés faiblement qualifiés. Ces mesures prennent la forme de bourses et de bons d'échange visant à couvrir les coûts de formation, d'exonérations

des contributions à la sécurité sociale, ou de subventions aidant les employeurs à couvrir les salaires des employés qui participent à des activités d'éducation et de formation (voir le chapitre 6, section 6.3.3, figure 6.4).

- Dans certains pays, les employeurs ont droit à une aide financière s'ils proposent des formations aux personnes qui sont sorties du marché du travail pendant un certain temps, aux travailleurs âgés ou aux locuteurs d'autres langues. Les bourses, bons d'échange et allocations destinées à couvrir les coûts de formation exposés par les employeurs sont les instruments de cofinancement les plus souvent utilisés dans ces cas (voir le chapitre 6, section 6.3.3, figure 6.4).

INTRODUCTION

Depuis 2011, la coopération dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes a été orientée par l'agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes ⁽²⁾, qui invite les États membres à concentrer leurs efforts sur une série de domaines prioritaires alignés sur ceux définis dans le cadre stratégique «ET 2020» ⁽³⁾. Parmi les priorités fixées, une attention spéciale est accordée aux mesures qui visent à permettre à tous les adultes de développer et améliorer leurs aptitudes et compétences tout au long de leur vie. En particulier, l'agenda renouvelé contient des dispositions ciblant les adultes qui ne possèdent pas les compétences de base et ceux qui ont quitté prématurément l'éducation initiale, c'est-à-dire ceux dont les qualifications sont faibles, voire nulles. Dans ce contexte, l'agenda reconnaît que

«[a]fin de faire face aux conséquences de la crise économique, qu'elles soient à court ou à long terme, il est nécessaire que les adultes améliorent régulièrement leurs aptitudes et compétences personnelles et professionnelles. Compte tenu de l'instabilité actuelle sur le marché du travail et de la nécessité de réduire le risque d'exclusion sociale, cela vaut tout particulièrement pour les personnes peu qualifiées. [...] Il convient donc de s'attacher tout particulièrement à améliorer l'offre à destination du nombre élevé d'Européens peu qualifiés mis en évidence dans *Europe 2020*, en commençant par renforcer les programmes d'alphabétisation et d'apprentissage du calcul, ainsi que les mesures offrant une seconde chance qui sont des préalables au perfectionnement, tant sur le plan professionnel que dans la vie en général.

Le présent rapport a été rédigé pour apporter une réponse directe à l'agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes et plus précisément à son objectif d'améliorer l'accès aux possibilités d'apprentissage pour les adultes aux faibles compétences de base ainsi que pour ceux dont les qualifications sont faibles voire inexistantes. Le rapport aborde plus particulièrement les questions suivantes:

- Les autorités au plus haut niveau se sont-elles formellement engagées à faciliter l'accès des adultes à faible niveau de compétences de base ou de qualifications à l'éducation et à la formation?
- Quels sont les types d'offre existants pour ces apprenants?
- Quels sont les moyens mis en œuvre pour faciliter leur retour à l'éducation et à la formation?
- D'autres mesures sont-elles prises pour aider ces apprenants adultes (actions de sensibilisation, d'information et d'orientation)?
- Comment l'offre existante est-elle financée et y a-t-il une aide spéciale de prévue pour soutenir les groupes ciblés?

Contenu et portée du rapport

Le rapport est divisé en six chapitres, qui correspondent aux questions ci-dessus.

Le **chapitre 1** présente une sélection d'indicateurs concernant l'éducation des adultes qui définit le cadre pour une analyse approfondie des possibilités d'apprentissage proposées aux adultes en Europe. Il comporte des données relatives au capital humain en Europe, ainsi que des données sur la participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie.

Le **chapitre 2** examine dans quelle mesure l'accès des adultes ayant de faibles compétences ou qualifications de base aux possibilités d'apprentissage est aujourd'hui une partie visible des programmes politiques nationaux. Il examinera également l'impact potentiel de l'étude sur les compétences des adultes (PIAAC) sur les programmes politiques nationaux.

Le **chapitre 3** propose une cartographie des programmes financés par les pouvoirs publics et accessibles aux groupes cibles du rapport. Il examine d'abord les programmes d'acquisition des compétences de base, avant de passer aux autres programmes, notamment ceux qui permettent aux adultes d'obtenir des qualifications plus élevées.

⁽²⁾ Résolution du Conseil sur un agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes, JO C 372, 20.12.2011, p. 1.

⁽³⁾ Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («ET 2020»), JO C 119, 28.5.2009.

Le **chapitre 4** aborde la question de la flexibilité de l'apprentissage, en examinant les mesures susceptibles d'aider les adultes qui réintègrent l'éducation et la formation. L'apprentissage à distance, la modularisation, la facilitation du passage entre les différents niveaux d'éducation et la validation de l'apprentissage non formel et informel constituent les principaux éléments de ce chapitre.

Le **chapitre 5** explore les activités de sensibilisation et les services d'orientation destinés aux apprenants adultes. Il se penche également sur l'existence d'outils d'auto-assistance, notamment les grandes bases de données électroniques qui contiennent les informations sur les possibilités d'apprentissage proposées aux adultes. Il analyse par ailleurs la question de l'offre de services intégrés, en particulier la création des «guichets uniques» grâce auxquels les adultes peuvent accéder aux divers services d'apprentissage tout au long de la vie adaptés à leurs besoins individuels.

Enfin, le **chapitre 6** livre des informations sur la manière dont l'éducation et la formation des adultes sont financées, en accordant une attention particulière aux méthodes de financement susceptibles d'encourager un plus grand nombre d'adultes des groupes ciblés à participer à l'éducation et à la formation.

Un **glossaire** expliquant les grands concepts utilisés est fourni à la fin du rapport. Certains termes et concepts sont examinés plus en détail dans les différents chapitres. Des informations plus complètes sur les thèmes discutés dans le rapport sont fournies en annexe. Par ailleurs, pour les lecteurs qui ont besoin d'informations supplémentaires sur l'éducation de base des adultes et les programmes d'acquisition des compétences de base, il existe un document d'appui contenant 35 descriptions de systèmes produites pendant la préparation du présent rapport (voir Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015).

Sources de données et méthodologie

Le présent rapport est essentiellement basé sur les informations collectées par le réseau Eurydice en avril et mai 2014. Cette collecte de données s'est appuyée sur un questionnaire détaillé préparé conjointement par Erasmus+: Analyse des politiques dans le domaine de l'éducation et de la jeunesse – une unité de l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture», et les unités nationales du réseau. Y ont participé 35 unités nationales d'Eurydice ⁽⁴⁾ représentant 32 pays ⁽⁵⁾. Les données collectées constituent la base des chapitres 2, 3, 4, 5 et 6 du présent rapport.

Les données et indicateurs Eurydice sont généralement de type qualitatif. Ils reflètent les initiatives de haut niveau financées par les autorités publiques ou les informations accessibles aux autorités de plus haut niveau, mais ne couvrent généralement pas les initiatives et programmes locaux et régionaux. La plupart des indicateurs qualitatifs couvrent par conséquent les programmes à grande échelle subventionnés par les pouvoirs publics ou les systèmes coordonnés par les autorités au plus haut niveau.

Tout au long du rapport, les informations soumises par les unités nationales d'Eurydice ont été complétées par des données tirées d'autres sources, dont différents rapports techniques, des rapports et des bases de données produits par diverses organisations internationales (notamment le Cedefop et l'OCDE) et des données tirées d'études Eurydice précédentes. En plus des informations qualitatives, la plupart des chapitres comportent également des données statistiques tirées d'enquêtes internationales. Le chapitre 1 se base sur des données tirées d'enquêtes internationales, notamment les données Eurostat provenant de l'enquête sur les forces de travail de l'UE (UE-EFT), celles de l'enquête sur l'éducation des adultes (EEA), et des statistiques sur la société de l'information (ISOC). Il exploite également des données tirées de l'étude de l'OCDE sur les compétences des adultes (PIAAC).

La préparation et la rédaction de ce rapport ont été coordonnées par l'unité Erasmus+ (voir ci-dessus). Le projet de rapport a été soumis aux unités nationales d'Eurydice pour observations et validation en octobre 2014. L'année de référence pour la plupart des données qualitatives est l'année scolaire/académique 2013/2014.

Toutes les personnes qui ont contribué sont mentionnées à la fin du rapport.

⁽⁴⁾ Le nombre des unités nationales est supérieur au nombre des pays. La Belgique est couverte par trois unités Eurydice (Communauté française de Belgique, Communauté flamande de Belgique et Communauté germanophone de Belgique) et le Royaume-Uni est couvert par deux unités (une couvrant l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du Nord et l'autre couvrant l'Écosse).

⁽⁵⁾ Tous les États membres de l'UE plus l'Islande, le Liechtenstein, la Norvège et la Turquie.

CHAPITRE 1. INDICATEURS DE RÉFÉRENCE

Le présent chapitre propose une sélection d'indicateurs fournissant un contexte à ce rapport comparatif. La première partie porte sur les données relatives au capital humain en Europe. Elle donne un aperçu du niveau d'éducation et des aptitudes et compétences de la population adulte européenne. La deuxième partie présente les données relatives à la participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie, en s'intéressant tout d'abord aux statistiques générales avant de se tourner vers les différences en fonction du niveau d'éducation, de l'âge, du statut professionnel, de la catégorie professionnelle, du statut de migrant et des niveaux de compétences. L'analyse repose sur les données Eurostat tirées de l'enquête sur les forces de travail de l'UE (UE-EFT), de l'enquête sur l'éducation des adultes (EEA) et des statistiques sur la société de l'information (ISOC). Elle exploite également des données tirées de l'étude de l'OCDE sur les compétences des adultes (PIAAC).

1.1. Capital humain en Europe

1.1.1. Niveau d'éducation de la population adulte européenne

Le niveau d'éducation de la population adulte est régulièrement utilisé comme valeur de référence pour connaître les connaissances et les compétences disponibles pour l'économie. Il est calculé en mesurant les niveaux d'éducation formelle atteints par la population adulte.

Selon l'enquête sur les forces de travail de l'UE (UE-EFT), près de 75 % des adultes (25-64 ans) en Europe ont au moins achevé l'enseignement secondaire supérieur ⁽¹⁾. Cela signifie que les adultes dont le niveau d'éducation est inférieur à l'enseignement secondaire supérieur représentent environ un quart de la population adulte européenne (voir la figure 1.1), soit approximativement 70 millions d'adultes dans l'UE.

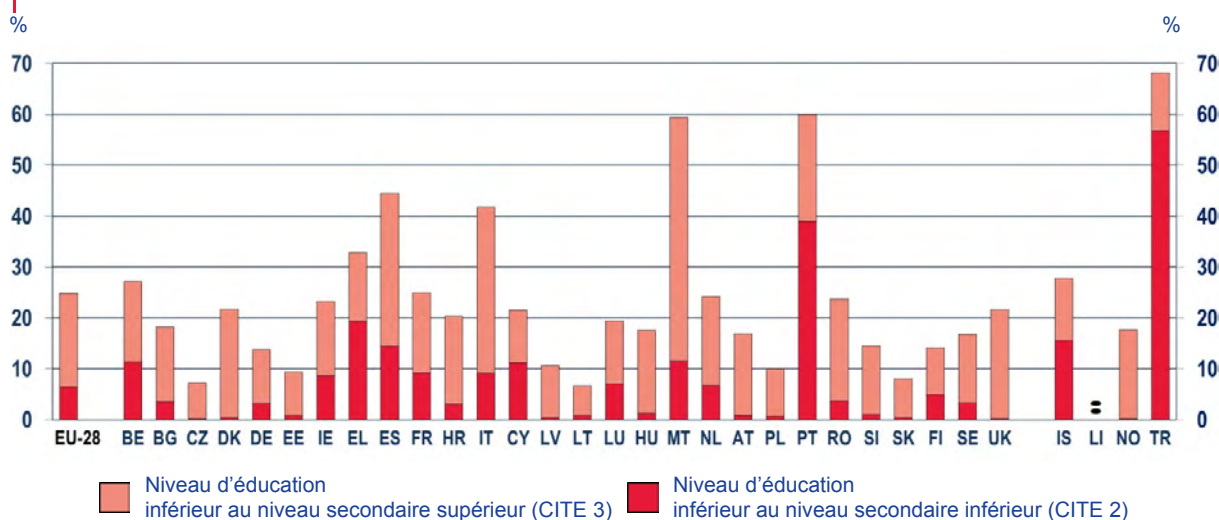
Il existe d'importantes variations entre les pays en ce qui concerne la proportion de la population adulte n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire supérieur. En République tchèque, en Estonie, en Lituanie, en Pologne et en Slovaquie, cette proportion ne dépasse pas les 10 %. Elle est aussi relativement faible – entre 10 et 20 % – en Bulgarie, en Allemagne, en Lettonie, en Hongrie, en Autriche, en Slovénie et dans trois pays nordiques, la Finlande, la Suède et la Norvège. En revanche, les adultes n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire supérieur représentent plus de 40 % de la population âgée entre 25 et 64 ans en Espagne et en Italie, environ 60 % à Malte et au Portugal et près de 70 % en Turquie.

Il convient également de noter que la catégorie des adultes affichant de faibles niveaux de réussite scolaire inclut les personnes qui ont abandonné leur éducation initiale avant d'avoir achevé l'enseignement secondaire inférieur. Ce niveau d'éducation très bas concerne environ 6,5 % des adultes de l'Union européenne (voir la figure 1.1), soit environ 20 millions de personnes.

Dans douze pays (République tchèque, Danemark, Estonie, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Autriche, Pologne, Slovénie, Slovaquie, Royaume-Uni et Norvège), la proportion de la population adulte n'ayant pas atteint le niveau de l'enseignement secondaire inférieur ne dépasse pas 2 %. En Bulgarie, en Allemagne, en Croatie, en Roumanie et en Suède, elle reste relativement modeste, entre 3 et 4 %. Le Portugal et la Turquie, eux, se situent à l'autre extrémité du spectre: alors qu'au Portugal, environ 39 % des adultes n'ont pas atteint le niveau de l'enseignement secondaire inférieur, en Turquie, ce chiffre avoisine 57 %. La Belgique, la Grèce, l'Espagne, Chypre, Malte et l'Islande sont également caractérisés par une proportion relativement élevée de la population adulte n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire inférieur (entre 10 et 20 %).

⁽¹⁾ L'achèvement de l'enseignement secondaire supérieur est actuellement considéré comme la condition de base à une entrée réussie sur le marché du travail et à la continuité de l'employabilité. La politique européenne dans ce domaine est essentiellement concentrée sur les jeunes et les jeunes adultes et est axée sur le concept de «décrochage scolaire» ou «sortie précoce du système d'éducation ou de formation», qui doit être compris comme le fait d'abandonner l'éducation ou la formation initiale avant d'avoir achevé le niveau secondaire supérieur. Ce concept est mentionné dans différents documents stratégiques clés de l'UE. Pour plus d'informations, voir http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_fr.htm (consulté le 29 janvier 2015).

Figure 1.1. Adultes (25-64 ans) dont le niveau d'éducation est inférieur à l'enseignement secondaire supérieur ou inférieur (en %), 2013.



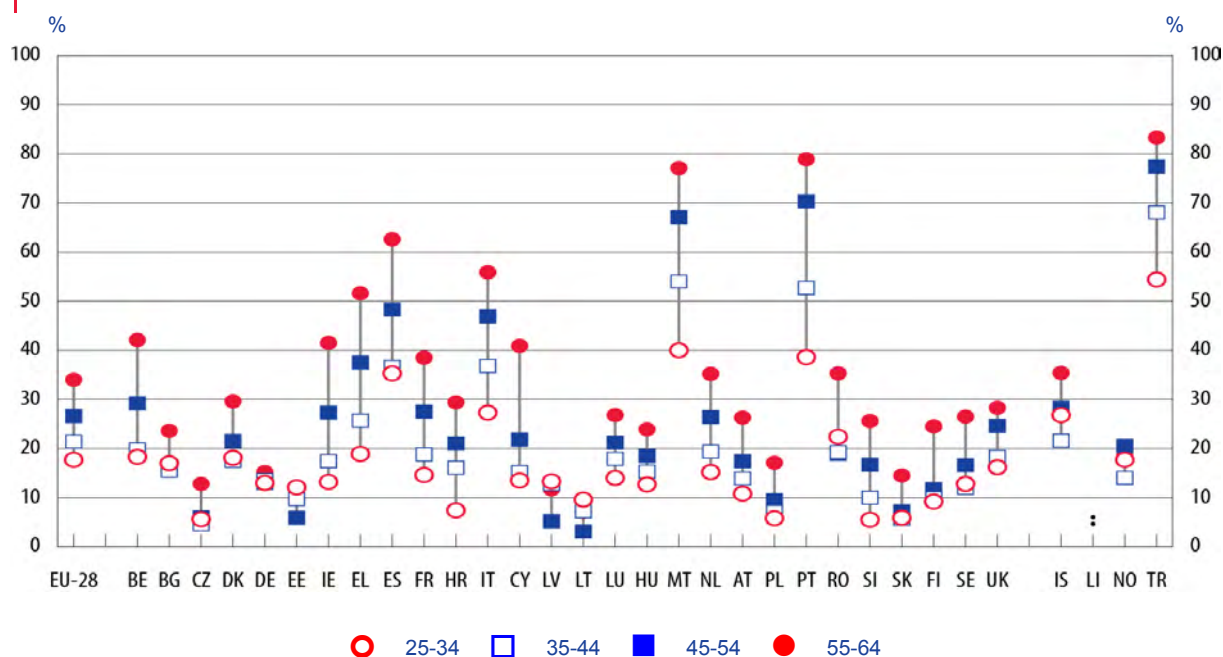
%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
Inférieur à CITE 3	24,8	27,2	18,2	7,2	21,7	13,7	9,4	23,3	32,8	44,5	24,9	20,3	41,8	21,5	10,6	6,6	19,5
Inférieur à CITE 2	6,5	11,4	3,5	0,2	0,5	3,3	0,8	8,6	19,4	14,4	9,2	3,0	9,1	11,2	0,6	0,8	7,0
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
Inférieur à CITE 3	17,5	59,4	24,2	16,9	9,9	60,0	23,7	14,5	8,1	14,1	16,8	21,6		27,8	:	17,6	68,1
Inférieur à CITE 2	1,3	11,5	6,8	0,9	0,7	38,9	3,7	1,1	0,5	4,9	3,3	0,3		15,6	:	0,2	56,9

Source: Eurostat (UE-EFT). Données sur la population adulte dont le niveau d'éducation est inférieur au niveau CITE 3: Code des données en ligne: *edat_ifs_9903* (données extraites en septembre 2014); données sur la population adulte dont le niveau d'éducation est inférieur au niveau CITE 2: extraites et calculées par Eurostat.

Les données de l'UE-EFT disponibles indiquent par ailleurs que les jeunes adultes sont moins concernés par les faibles niveaux d'éducation que la population plus âgée. En effet, comme le montre la figure 1.2, dans la grande majorité des pays, les générations qui se sont succédé depuis les adultes nés aux alentours de 1950 ont eu accès à de plus en plus de possibilités d'éducation. Les faibles niveaux d'éducation sont donc plus répandus dans les générations plus âgées. Plus précisément, si seulement environ 18 % de la population adulte appartenant au groupe d'âge des 25-34 ans possède un niveau d'éducation inférieur au niveau secondaire supérieur, ce chiffre avoisine les 27 % pour les personnes du groupe d'âge des 45-54 ans et les 34 % pour celles âgées entre 55 et 64 ans.

Les données par pays montrent qu'une douzaine de pays (Belgique, Irlande, Grèce, Espagne, France, Croatie, Italie, Chypre, Malte, Portugal, Slovaquie et Turquie) ont connu une amélioration particulièrement marquée de leurs niveaux d'éducation (une différence de plus de 20 points de pourcentage entre le groupe d'âge des 25-34 ans et celui des 55-64 ans). Si certains de ces pays, notamment plusieurs pays d'Europe méridionale, affichent toujours une proportion élevée d'adultes n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire supérieur, la figure indique une augmentation des possibilités d'apprentissage disponibles.

Figure 1.2. Adultes dont le niveau d'éducation est inférieur au niveau secondaire supérieur, par groupes d'âge (%), 2013.



%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
25-34	17,7	18,3	17,0	5,6	18,1	13,0	12,1	13,2	18,9	35,3	14,6	7,4	27,3	13,5	13,3	9,6	14,0
35-44	21,4	19,8	15,5	4,6	17,5	13,6	9,7	17,4	25,7	36,6	18,8	16,1	36,8	15,2	12,8	7,2	17,9
45-54	26,6	29,2	16,5	6,0	21,5	13,0	5,9	27,3	37,5	48,3	27,5	21,0	46,9	21,8	5,2	3,1	21,2
55-64	34,0	42,1	23,6	12,8	29,6	15,2	9,8	41,5	51,6	62,6	38,5	29,4	55,9	40,9	11,7	7,1	26,8
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK					
25-34	12,7	40,0	15,2	10,8	5,8	38,6	22,4	5,5	5,9	9,2	12,8	16,2					
35-44	15,3	54,0	19,4	13,9	7,1	52,7	19,3	10,0	5,7	9,9	12,0	18,3					
45-54	18,5	67,1	26,4	17,4	9,5	70,3	18,9	16,7	7,2	11,7	16,6	24,6					
55-64	23,9	77,1	35,2	26,3	17,1	78,9	35,3	25,6	14,5	24,5	26,5	28,3					
													IS	LI	NO	TR	
													26,8	:	17,7	54,4	
													21,6	:	14,0	68,1	
													28,3	:	20,5	77,4	
													35,4	:	18,5	83,3	

Source: Eurostat (UE-EFT). Code des données en ligne: *edat_ifs_9903* (données extraites en novembre 2014).

Le profil éducatif de la population immigrante est un autre aspect important à prendre en considération. Bien qu'aucun chiffre en particulier ne l'illustre, les données de l'UE-EFT montrent qu'en moyenne, dans l'ensemble des États membres de l'UE, les personnes nées en dehors de leur pays de résidence (nées à l'étranger) sont plus concernées par les faibles niveaux d'éducation (en-dessous du niveau secondaire supérieur) que la population adulte dans son ensemble (34 % contre 24,8 % en 2013) ⁽²⁾. Ce problème est particulièrement important dans les pays d'Europe méridionale (Grèce, Espagne, Italie, Malte et Portugal) et en France, où plus de 40 % des résidents nés à l'étranger n'ont pas achevé le niveau secondaire supérieur. Dans tous ces pays, les résidents nés à l'étranger représentent une proportion significative de la population adulte totale.

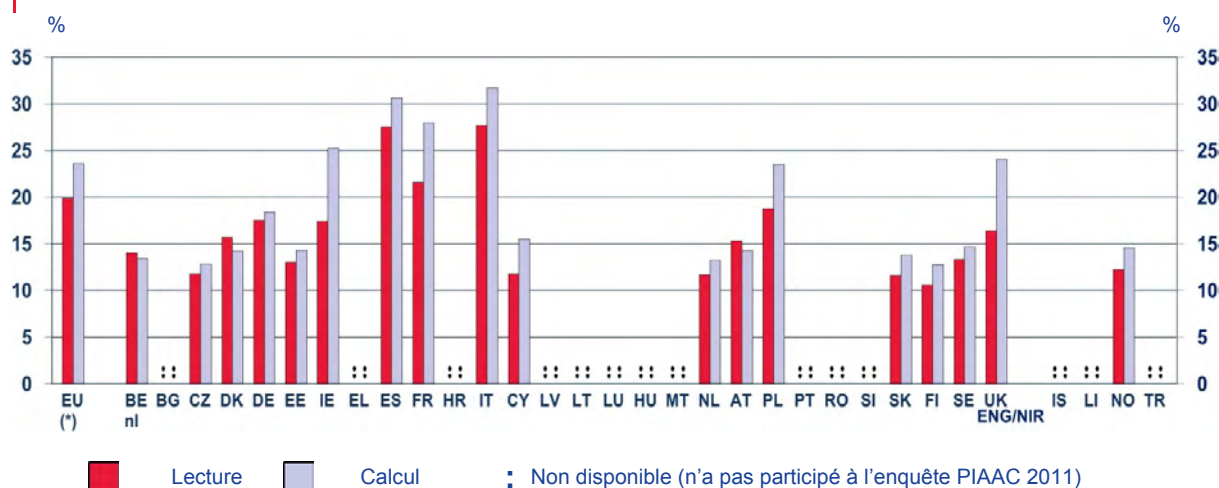
⁽²⁾ Pour plus de détails, voir le site web d'Eurostat, code en ligne: *edat_ifs_9912* (consulté le 28 octobre 2014).

1.1.2. Aptitudes et compétences de la population adulte

Si le niveau d'éducation représente un indicateur important du capital humain dans une société, il ne constitue pas systématiquement une référence valable pour mesurer les compétences dans tous les contextes. En particulier, les compétences acquises dans le système éducatif peuvent devenir obsolètes si elles ne sont pas entretenues, et à l'inverse, les personnes qui n'ont qu'un faible niveau d'éducation formelle peuvent acquérir toute une série de compétences grâce à leurs expériences professionnelles et expériences de vie. De plus, un même niveau d'éducation peut être associé à des niveaux de compétences différents selon les pays. Dans ce contexte, l'étude de l'OCDE sur les compétences des adultes (PIAAC), qui évalue directement les niveaux de compétences de la population adulte (16-65 ans), apporte une perspective nouvelle à la comparabilité du capital humain entre les pays. Cette enquête mesure les niveaux de lecture, d'écriture, de calcul et de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique; la première vague de l'enquête a impliqué, en plus des pays hors UE, 17 États membres de l'UE (pour plus d'informations sur les pays participants, voir le chapitre 2, figure 2.2).

Les données montrent (voir la figure 1.3) qu'en moyenne, sur les 17 pays de l'UE ayant participé à cette enquête, respectivement 19,9 % et 23,6 % des adultes possèdent un faible niveau de compétences en lecture et en calcul.

Figure 1.3. Adultes (16-65 ans) possédant un faible taux de réussite en lecture et en calcul (%), 2012.



%	UE (*)	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
Lecture	19,9	14,0	:	11,8	15,7	17,5	13,0	17,4	:	27,5	21,6	:	27,7	11,8	:	:	:
Calcul	23,6	13,4	:	12,9	14,2	18,4	14,3	25,2	:	30,6	28,0	:	31,7	15,5	:	:	:
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/NIR		IS	LI	NO	TR
Lecture	:	:	11,7	15,3	18,8	:	:	:	11,6	10,6	13,3	16,4		:	:	12,3	:
Calcul	:	:	13,2	14,3	23,5	:	:	:	13,8	12,8	14,7	24,1		:	:	14,6	:

Source: OCDE (PIAAC).

Notes explicatives

UE (*): données moyennes pour les 17 pays de l'UE participants.

Dans le cadre de l'enquête PIAAC, les compétences des adultes ont été évaluées sur une échelle à 5 niveaux. Les données présentées dans la figure concernent les adultes qui n'ont pas été plus loin que le niveau 1 (niveau 1 et en-dessous).

Lorsqu'on examine la situation dans les différents pays, l'Italie et l'Espagne semblent afficher les proportions les plus élevées d'adultes ayant de faibles compétences en lecture, en écriture et en calcul. Les faibles niveaux de lecture affectent environ 28 % et les faibles niveaux en calcul affectent environ 30 % des adultes. À l'autre extrémité du spectre se trouve la Finlande, dont la population adulte est moins concernée par les faibles compétences en lecture, écriture et calcul que celle des autres pays de l'UE ayant participé à l'enquête. Ici, les faibles niveaux de compétences en lecture, en

écriture et en calcul concernant respectivement 10,6 % et 12,8 % de la population adulte. Quelques autres pays affichent des résultats similaires à ceux de la Finlande en lecture et en calcul: la République tchèque, les Pays-Bas et la Slovaquie.

Les données relatives aux compétences des adultes en lecture, écriture et calcul (voir la figure 1.3) correspondent dans l'ensemble à celles sur le niveau d'éducation de la population adulte (voir la figure 1.1). On voit en particulier que l'Espagne et l'Italie comptent une forte proportion d'adultes ayant de faibles compétences en lecture, en écriture et en calcul et, parallèlement, une partie considérable de leur population adulte ont des qualifications inférieures au niveau secondaire supérieur. La République tchèque et la Slovaquie, en revanche, font partie des pays qui comptent les plus faibles proportions d'adultes dont le niveau d'éducation est inférieur au niveau secondaire supérieur (moins de 10 %) et leur pourcentage d'adultes ayant de faibles compétences en lecture, en écriture et en calcul est lui aussi relativement bas. Cependant, les deux séries de données ne sont pas toujours cohérentes. En Pologne, par exemple, seulement 10 % environ des adultes n'ont pas achevé l'enseignement secondaire supérieur, mais respectivement 18,8 % et 23,5 % des citoyens adultes ont un niveau très faible en lecture, en écriture et en calcul. Par ailleurs, les données doivent être interprétées avec prudence, même pour les pays pour lesquels les figures 1.1 et 1.3 sont cohérentes. En effet, l'enquête PIAAC montre que les adultes ayant le même niveau d'éducation dans un pays ont des niveaux de compétences de base très différents. En d'autres termes, une forte proportion d'adultes ayant un faible niveau d'éducation formelle possède un niveau de compétences que l'on pourrait s'attendre à trouver chez les personnes dont le niveau d'éducation est plus élevé. Parallèlement, on trouve aussi des adultes ayant de faibles niveaux en lecture, en écriture et en calcul dans la population dont le niveau d'éducation est relativement élevé ⁽³⁾. Cela prouve qu'il n'existe pas de lien direct entre le niveau d'éducation formelle et les compétences. Il existe toutefois un lien positif étroit entre le niveau d'éducation et les compétences, dans le sens où un faible niveau d'éducation s'accompagne d'une plus grande probabilité d'avoir de faibles compétences de base.

En ce qui concerne les compétences de base de la population immigrée, l'enquête PIAAC montre que dans la plupart des pays, les résidents nés à l'étranger ont des niveaux de performance en lecture, écriture et calcul nettement plus faibles que ceux des personnes nées dans leur pays de résidence (autochtones). Ceci s'explique cependant en partie par le fait que l'évaluation des compétences ne se fait que dans la ou les langues locales et que, par conséquent, les locuteurs d'autres langues peuvent se retrouver face à une barrière linguistique lorsqu'ils passent l'évaluation. Pour ces personnes, l'enquête PIAAC peut être considérée comme une évaluation de leur connaissance de la langue locale. Si l'on tient compte des pays de l'UE participants et de la Norvège, c'est l'Italie qui affiche le plus faible taux moyen de compétence en lecture et en écriture des adultes nés à l'étranger, suivie par la France, l'Espagne et la Suède (OCDE 2013a, p. 126). Le plus grand écart de compétence en lecture et en écriture entre les adultes nés à l'étranger et les adultes nés dans leur pays de résidence s'observe en Suède, puis en Finlande. Ces différences semblent s'expliquer par les notes moyennes extrêmement basses des récents immigrants. Les autres pays affichant des écarts de notes supérieurs à la moyenne sont les Pays-Bas, la Norvège, le Danemark, la Communauté flamande de Belgique et l'Allemagne (ibid., p. 127).

En plus des compétences en lecture, écriture et calcul, l'étude sur les compétences des adultes (PIAAC) a également évalué les compétences des adultes relatives aux technologies de l'information et de la communication (TIC), et plus spécialement leurs compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Les résultats montrent qu'environ 27 % des adultes des pays de l'UE participants ⁽⁴⁾ ont des compétences allant de «très faibles» à «inexistantes» en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante

⁽³⁾ Pour plus d'informations, voir les tableaux en ligne relatifs à OCDE, 2013a, disponibles à l'adresse suivante: <http://www.oecd.org/fr/sites/piaac-fr/chapter3thesocio-demographicdistributionofkeyinformation-processingskills.htm>, Tableau A3.10 (L) (consulté le 7 novembre 2014).

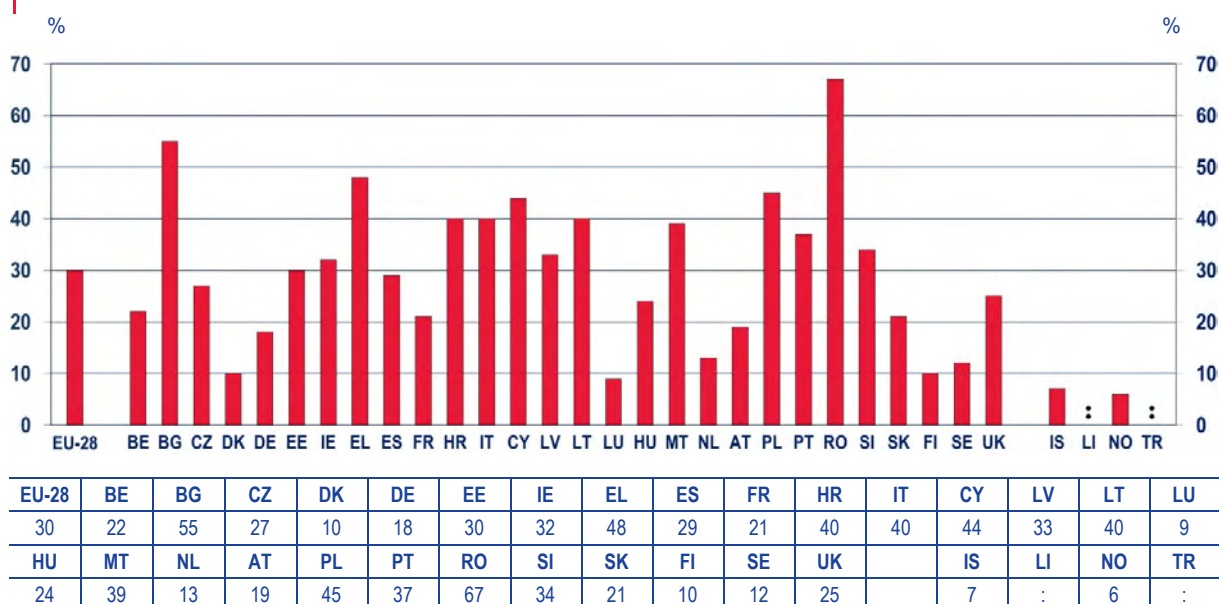
⁽⁴⁾ Ce module n'a été réalisé que par 13 États membres de l'UE ou entités sous-nationales d'États membres de l'UE: la Communauté flamande de Belgique, la République tchèque, le Danemark, l'Allemagne, l'Estonie, l'Irlande, les Pays-Bas, l'Autriche, la Pologne, la Slovaquie, la Finlande, la Suède et le Royaume-Uni (Angleterre et Irlande du Nord).

technologique. Sur ces 27 %, 14 % sont capables d'exécuter des tâches très simples dans des environnements technologiques et 13 % n'ont aucune compétence informatique, ou un niveau de compétence tellement faible qu'ils n'ont pu passer le test sur ordinateur (Commission européenne, 2014a).

Les statistiques d'Eurostat sur la société de l'information (ISOC) fournissent également des informations sur les compétences informatiques de la population adulte européenne. Elles montrent (voir la figure 1.4) qu'en moyenne, dans l'ensemble des pays de l'UE, 30 % des adultes (25-64 ans) n'ont jamais utilisé d'ordinateur ou effectué l'une des tâches mentionnées dans l'enquête, qui incluaient certaines des opérations informatiques les plus élémentaires (pour plus d'informations, voir la note explicative relative à la figure 1.4).

Derrière les données moyennes, on observe des différences notables entre les pays. La Roumanie et la Bulgarie affichent les plus fortes proportions d'adultes (respectivement 67 % et 55 %) n'ayant jamais utilisé d'ordinateur ou effectué l'une des tâches citées. À l'autre extrémité du spectre se trouvent le Luxembourg et quatre pays nordiques (Danemark, Finlande, Islande et Norvège), où la proportion des adultes relevant de cette catégorie ne dépasse pas 10 %. Ceci corrobore dans une certaine mesure les résultats de l'enquête PIAAC, qui montrent que les pays nordiques (Danemark, Finlande, Suède et Norvège) et les Pays-Bas comptent une plus faible proportion d'adultes aux faibles compétences informatiques que les autres pays de l'UE ayant participé à l'évaluation PIAAC.

Figure 1.4. Adultes (25-64 ans) n'ayant jamais utilisé d'ordinateur ou effectué l'une des opérations informatiques mentionnées dans l'enquête (en %), 2012.



Source: Eurostat (ISOC). Code des données en ligne: *isoc_sk_cskl_i* (données extraites en septembre 2014).

Note explicative

Les données portent sur les adultes (25-64 ans) n'ayant jamais utilisé d'ordinateur ou effectué l'une des opérations informatiques mentionnées dans l'enquête. Ces opérations comportaient notamment: utiliser une souris pour lancer des programmes tels qu'un navigateur internet ou un traitement de texte; copier ou déplacer un fichier ou un dossier, utiliser les outils copier/coller/couper pour dupliquer ou déplacer des informations sur l'écran, utiliser des formules arithmétiques de base pour additionner, soustraire, multiplier ou diviser des nombres sur une feuille de calcul, compresser des dossiers, coder un programme informatique en utilisant un langage de programmation spécifique, connecter et installer de nouveaux appareils, p.ex. une imprimante ou un modem, connecter des ordinateurs à un réseau local, détecter et résoudre des problèmes informatiques (p.ex. l'ordinateur est lent).

Les données ISOC 2011 révèlent en outre que 45 % des adultes (25-64 ans) de l'UE estiment que leurs compétences actuelles en matière d'informatique ou d'internet ne suffiraient pas s'ils devaient chercher du travail ou changer d'emploi dans un délai d'un an ⁽⁵⁾.

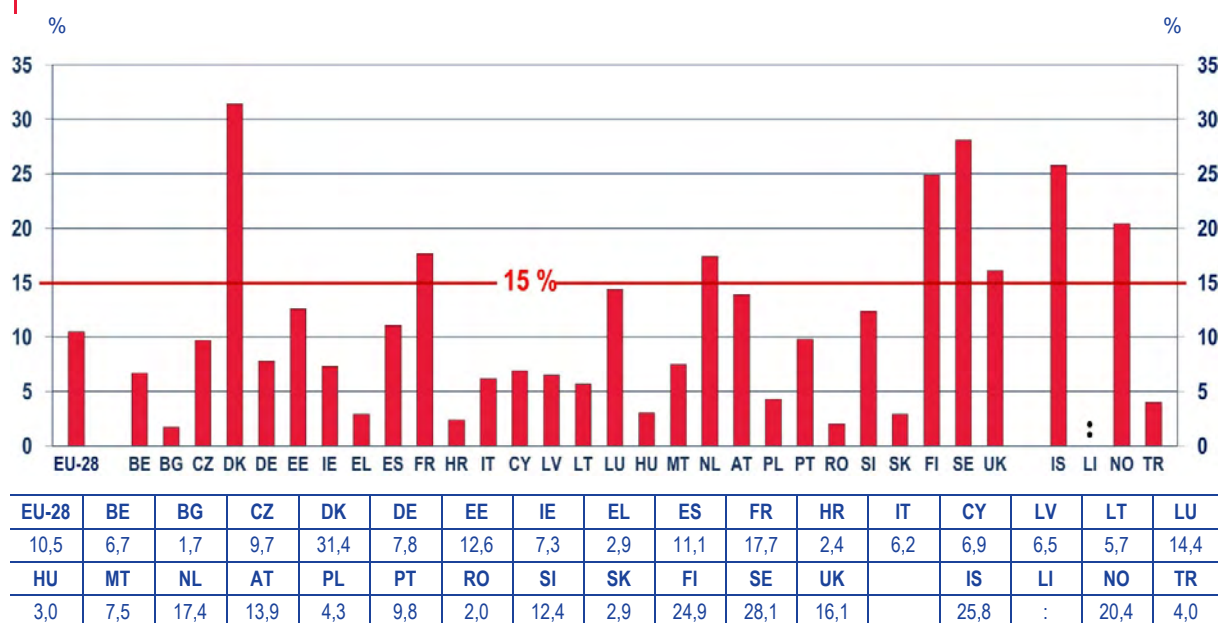
⁽⁵⁾ Pour plus de détails, voir le site web d'Eurostat, code en ligne: *isoc_sk_cskl_i* (consulté le 28 octobre 2014).

1.2. Participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie

Au niveau européen, trois enquêtes coordonnées par Eurostat fournissent des données visant à évaluer la participation des adultes à l'éducation et à la formation : l'enquête sur les forces de travail de l'UE (UE-EFT), l'enquête sur l'éducation des adultes (EEA) et l'enquête sur la formation professionnelle continue (CVTS). Si cette dernière cible particulièrement l'éducation et la formation professionnelles continues en prenant comme base les entreprises, les deux premières enquêtes fournissent des données plus générales sur la participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie. Ces données générales sur l'apprentissage tout au long de la vie seront au centre de cette partie, complétées par des données sur la participation des adultes à l'éducation et à la formation tirées de l'étude de l'OCDE sur les compétences des adultes (PIAAC).

L'enquête sur les forces de travail de l'UE (UE-EFT) est la source de données utilisée pour le critère de référence de l'UE sur la participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie. Le critère de référence d'une participation à 15 % a été fixé en 2009 ⁽⁶⁾ et doit être atteint d'ici à 2020. Selon les résultats de l'UE-EFT, en 2013, 10,5 % de la population adulte européenne (25-64 ans) a participé à des activités d'éducation et de formation formelles ou non formelles durant les quatre semaines qui ont précédé l'enquête (voir la figure 1.5).

Figure 1.5. Adultes (25-64 ans) ayant participé à des activités d'éducation et de formation au cours des quatre semaines qui ont précédé l'enquête (%), 2013.



Source: Eurostat (UE-EFT). Code des données en ligne: *trng_lfse_01* (données extraites en septembre 2014).

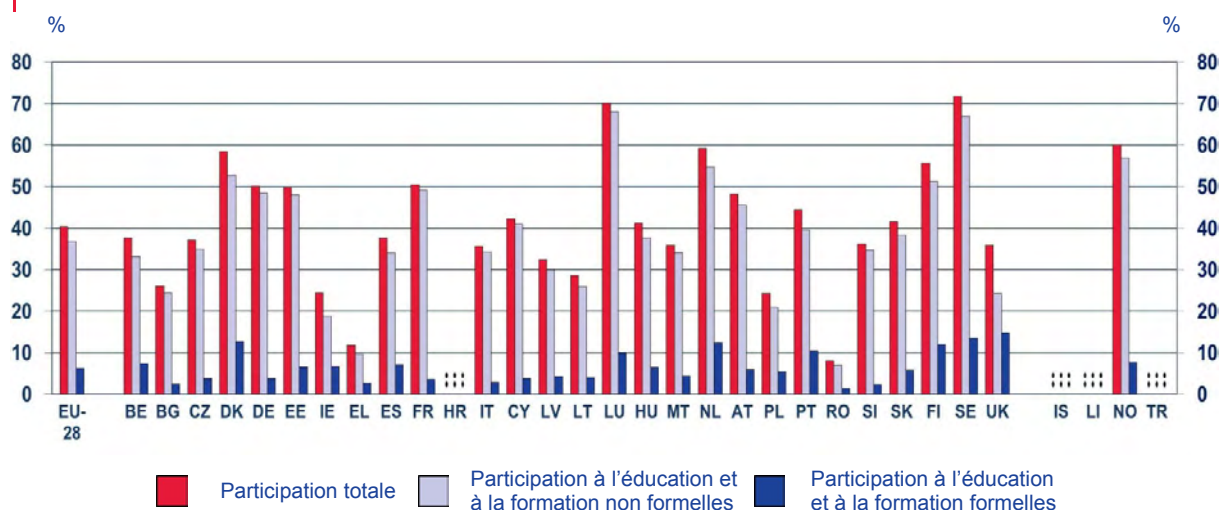
L'UE-EFT met en lumière des différences significatives entre les pays. Les adultes danois sont plus susceptibles d'avoir participé à des activités d'éducation et de formation au cours des quatre semaines ayant précédé l'enquête (31,4 %), suivis par les Suédois, où ce taux a atteint 28,1 %. La proportion est également élevée en Finlande et en Islande, où près d'un adulte sur quatre participe à des activités d'apprentissage. La France, le Luxembourg, les Pays-Bas, l'Autriche, le Royaume-Uni et la Norvège sont soit au-dessus, soit très proches du niveau de référence européen de 15 % fixé pour 2020. En revanche, la participation est très faible en Croatie, en Hongrie, en Pologne, en Roumanie, en Slovaquie et en Turquie, avec des taux variant entre 2 et 4,3 %. La Bulgarie affiche le taux de participation le plus bas, à 1,7 %.

⁽⁶⁾ Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («ET 2020»), JO C 119, 28.5.2009.

L'enquête sur l'éducation des adultes (EEA) propose une approche différente de l'analyse de la participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie. Contrairement à l'UE-EFT, l'EEA a été spécialement conçue pour évaluer la participation des adultes à l'éducation et à la formation. Elle apporte ainsi des informations plus détaillées sur les activités d'apprentissage auxquelles les adultes participent (elle inclut par exemple des activités d'apprentissage non étudiées dans l'UE-EFT, comme les formations orientées sur le terrain). Une autre différence majeure entre l'EEA et l'UE-EFT est le fait que la période de référence de l'EEA est de 12 mois, tandis qu'elle est de quatre semaines dans l'UE-EFT. Cet écart entre les périodes de référence est la principale explication aux variations considérables observées entre les résultats des deux enquêtes.

Les données tirées de l'EEA montrent qu'en 2011, 40,3 % des adultes âgés de 25 à 64 ans ont participé à des activités d'apprentissage formelles ou non formelles au cours des douze mois qui ont précédé l'enquête (voir la figure 1.6). La même figure montre que les adultes sont beaucoup plus susceptibles de participer à des activités d'apprentissage non formelles qu'à l'éducation et la formation formelles. En effet, la participation à l'éducation et à la formation non formelles est près de six fois plus élevée que la participation à l'éducation formelle (36,8 % contre 6,2 %).

Figure 1.6. Adultes (25-64 ans) ayant participé à des activités d'éducation et de formation durant les douze mois ayant précédé l'enquête (%), 2011.



%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
Total	40,3	37,7	26,0	37,1	58,5	50,2	49,9	24,4	11,7	37,7	50,5	:	35,6	42,3	32,3	28,5	70,1
Non formel	36,8	33,1	24,4	34,9	52,7	48,5	48,0	18,7	9,6	34,1	49,1	:	34,3	40,9	30,0	25,9	68,0
Formel	6,2	7,4	2,4	3,7	12,6	3,8	6,6	6,7	2,6	7,0	3,5	:	2,9	3,7	4,3	4,0	9,9
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
Total	41,1	35,9	59,3	48,2	24,2	44,4	8,0	36,2	41,6	55,7	71,8	35,8		:	:	60,0	:
Non formel	37,6	34,2	54,8	45,5	21,0	39,6	6,9	34,7	38,3	51,3	67,0	24,3		:	:	56,9	:
Formel	6,5	4,4	12,3	5,9	5,4	10,4	1,4	2,3	5,8	12,0	13,5	14,8		:	:	7,6	:

Source: Eurostat (EEA). Code des données en ligne: *trng_aes_100* (données extraites en septembre 2014).

Note explicative

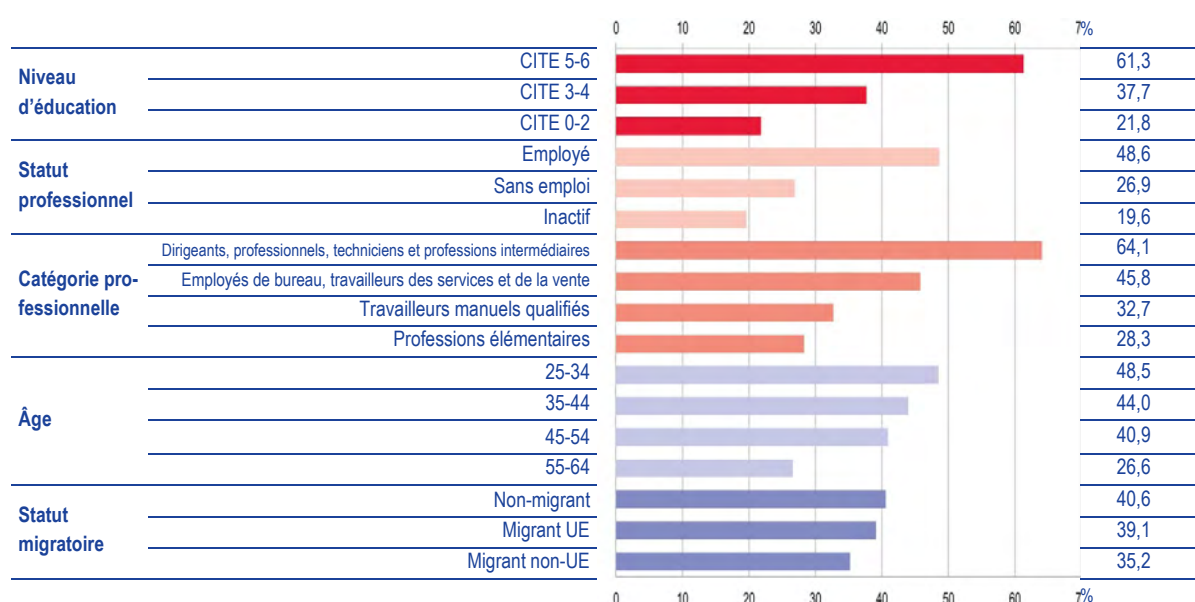
EU-28: estimation.

La participation des adultes à l'éducation et à la formation n'est pas la même d'un pays à l'autre. En 2011, le taux le plus bas a été enregistré en Roumanie (8 %) et en Grèce (11,7 %). En revanche, la Suède et le Luxembourg affichaient la plus forte proportion d'adultes participant à l'éducation et à la formation (respectivement 71,8 % et 70,1 %). Ils étaient suivis par le Danemark, l'Allemagne, la France, les Pays-Bas, la Finlande et la Norvège, où les taux de participation se situaient entre 50 et 60 %. Tous les pays ayant un taux de participation générale élevé se caractérisaient également par

une participation élevée à l'éducation et à la formation non formelles (allant de 48,5 % en Allemagne à 68 % au Luxembourg). La Roumanie et la Grèce affichaient quant à elles les taux de participation à l'éducation et à la formation non formelles les plus faibles (respectivement 6,9 % et 9,6 %). En ce qui concerne l'éducation et la formation formelles, le taux de participation le plus faible – inférieur 3 % – a été observé en Bulgarie, en Grèce, en Italie, en Roumanie et en Slovénie. À l'autre extrémité du spectre se trouvent le Danemark, les Pays-Bas, la Finlande, la Suède et le Royaume-Uni, où la participation à l'éducation formelle se situait entre 12,3 % et 14,8 %.

L'EEA révèle de grandes disparités entre les taux de participation des différentes catégories d'adultes à l'apprentissage tout au long de la vie. Elle montre que plusieurs facteurs déterminent les niveaux de participation, notamment le niveau d'éducation, le statut professionnel, la catégorie professionnelle et l'âge (voir la figure 1.7).

Figure 1.7. Adultes (25-64 ans) ayant participé à des activités d'éducation et de formation durant les douze mois ayant précédé l'enquête en fonction du niveau d'éducation le plus élevé, du statut professionnel, de la catégorie professionnelle, de l'âge et du statut de migrant (%), 2011.



Source: Eurostat (EEA). Code des données en ligne: *trng_aes_101*, *trng_aes_102*, *trng_aes_103*, *trng_aes_104* (données extraites en septembre 2014). Données relatives à la participation en fonction du statut migratoire, extraites et calculées par Eurostat.

Note explicative

La figure présente la participation moyenne estimée dans l'UE.

D'après les données relatives à la participation en fonction du niveau d'éducation, si 61,3 % des adultes ayant terminé l'enseignement supérieur participent à l'apprentissage tout au long de la vie, ce taux est seulement de 37,7 % pour ceux qui ont obtenu une qualification de niveau moyen, tandis que pour ceux qui ont atteint tout au plus le niveau secondaire inférieur, le taux de participation ne dépasse pas 21,8 %. On observe des disparités similaires en ce qui concerne le statut professionnel: les employés sont beaucoup plus susceptibles de participer à l'enseignement et à la formation que les personnes sans emploi ou économiquement inactives (le taux de participation des trois catégories étant respectivement de 48,6 %, 26,9 % et 19,6 %). La catégorie professionnelle est un autre facteur déterminant en matière d'éducation et de formation. De fait, les personnes exerçant des métiers considérés comme «professions hautement spécialisées» ⁽⁷⁾ sont beaucoup plus susceptibles de participer à des activités d'éducation et de formation que celles qui occupent des postes relevant des

⁽⁷⁾ Pour plus d'informations sur la ventilation des grands groupes de la CITE-08 en fonction des niveaux de compétence, voir OIT 2012, p. 14.

catégories plus faiblement qualifiées (taux de participation de 64,1 % pour les dirigeants, professionnels, techniciens et professions intermédiaires, contre 28,3 % et 32,7 % respectivement pour les professions élémentaires et les travailleurs manuels qualifiés). L'âge est également un facteur déterminant de participation à l'apprentissage tout au long de la vie, avec un déclin significatif de la participation aux activités d'apprentissage après l'âge de 55 ans (la participation atteint ainsi 48,5 % pour le groupe d'âge des 25-34 ans, contre 26,6 % pour les personnes âgées de 55 à 64 ans). Ce phénomène peut s'expliquer en partie par une diminution de l'activité des personnes âgées sur le marché du travail, qui va de pair avec la baisse du nombre des activités de formation supérieure financées par l'employeur ⁽⁸⁾. Être né dans un pays étranger n'affecte que dans une mesure limitée la participation à l'éducation et à la formation, en particulier si la personne est née dans un autre pays de l'UE. Plus précisément, le taux de participation moyen de la population autochtone s'élève à 40,6 %, contre 39,1 % pour les ressortissants de l'UE nés à l'étranger et 35,2 % pour les personnes nées en dehors de l'UE.

Enfin, la participation des adultes à l'éducation et à la formation est étroitement liée aux niveaux de compétences. L'évaluation des compétences des adultes (PIAAC) révèle que les adultes qui ont de faibles compétences de base ont moins de chances de participer à des activités d'éducation et de formation que ceux qui ont des niveaux de compétences plus élevés. Si cette tendance générale est valable pour tous les pays, on observe des différences intéressantes entre les pays lorsqu'on tient compte d'un niveau de réussite particulier. Par exemple, si l'on prend les adultes dont le niveau d'alphabétisation est inférieur au niveau 1 (pour plus de détails, voir la note explicative relative à la figure 1.3), leur participation à l'éducation et à la formation pendant les 12 mois ayant précédé d'enquête PIAAC varie considérablement d'un pays à l'autre. Les niveaux de participation les plus élevés à l'éducation et à la formation pour ce groupe ont été enregistrés en Norvège (50,9 %), puis en Suède (41,7 %), aux Pays-Bas (40,8 %), au Danemark (38,9 %) et en Finlande (36,5 %). Par contre, en Slovaquie et en Pologne, la participation des adultes dont le niveau d'alphabétisation est inférieur au niveau 1 n'a été respectivement que de 7 % et 9,8 %. Les chiffres présentés ci-dessus sont étroitement liés à l'écart de participation existant entre les personnes affichant les niveaux les plus bas et celles ayant atteint les niveaux de réussite les plus élevés. En Norvège, par exemple, la différence entre la participation des personnes les plus avancées en lecture et celles qui le sont le moins est inférieure à 30 points de pourcentage (50,9 % contre 77,8 %), tandis que dans certains pays (Allemagne, Estonie, Espagne, Autriche, Pologne et Slovaquie), elle est supérieure à 50 points de pourcentage (OCDE 2013a, p. 208 ⁽⁹⁾).

⁽⁸⁾ Pour plus d'informations sur la participation aux activités d'apprentissage financées par les employeurs par groupe d'âge, voir le site web d'Eurostat, code en ligne: *trng_aes_121* (consulté le 7 novembre 2014).

⁽⁹⁾ Pour plus de détails, voir OCDE 2013a, code des données en ligne: <http://dx.doi.org/10.1787/888932902246> (consulté le 7 novembre 2014).

Conclusions

Dans ce chapitre, les données relatives au capital humain en Europe et à la participation des adultes à l'éducation et à la formation ont été analysées. En commençant par le niveau d'éducation de la population adulte européenne, le chapitre a montré qu'environ 25 % des adultes de l'Union européenne n'avaient pas obtenu de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, qui est le niveau d'éducation actuellement considéré comme le minimum requis pour réussir son entrée sur le marché du travail et assurer la continuité de son employabilité. En outre, 6,5 % des adultes n'ont achevé aucune formation formelle au-delà du niveau primaire. Parmi les pays de l'UE, les pays d'Europe méridionale sont les plus touchés par le faible niveau d'éducation des adultes. La Turquie, en tant que pays candidat, se caractérise par une proportion très élevée de sa population adulte avec un faible niveau de qualification. Les chiffres montrent également que les jeunes adultes ont en général un niveau d'éducation sensiblement plus élevé que celui de la population plus âgée. Parallèlement, la population adulte née à l'étranger est, en moyenne, moins qualifiée que la population autochtone.

Les données relatives aux compétences de la population adulte montrent que sur les 17 pays de l'UE qui ont participé à la première vague de l'enquête PIAAC, 19,9 % et 23,6 % des adultes présentaient respectivement de faibles compétences en lecture et en calcul. Les tendances observées sont en règle générale cohérentes avec les données relatives au niveau d'éducation de la population adulte. S'agissant des compétences des adultes en matière de TIC, les données montrent qu'environ 30 % des adultes de l'UE possèdent des compétences en TIC «très faibles», voire «nulles». Selon les données Eurostat, la Bulgarie et la Roumanie montrent une proportion particulièrement élevée d'adultes dont les compétences en TIC sont insuffisantes. En outre, près de la moitié des adultes de l'UE estiment que leurs compétences en TIC ne correspondent pas pleinement aux besoins actuels du marché du travail.

En ce qui concerne la participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie, on observe d'importantes disparités entre les pays. Quelle que soit l'enquête examinée (l'enquête sur les forces de travail de l'UE ou l'enquête sur l'éducation des adultes), les pays nordiques montrent généralement des taux de participation élevés. À l'autre extrémité du spectre se trouvent plusieurs des États membres qui ont rejoint récemment l'UE (notamment la Bulgarie et la Roumanie) ainsi que la Grèce, tant dans l'UE-EFT que dans l'EEA.

Les données de l'enquête sur l'éducation des adultes montrent également que la participation à l'apprentissage tout au long de la vie est déterminée par plusieurs facteurs, notamment le niveau d'éducation, le statut professionnel, la catégorie professionnelle, l'âge et les compétences. Plus précisément, certaines catégories d'apprenants vulnérables, à savoir les personnes ayant de faibles niveaux de qualification, celles qui occupent des postes faiblement qualifiés, les personnes sans emploi et inactives, les personnes âgées et les moins qualifiés, sont moins susceptibles de participer à des activités d'éducation et de formation que les autres catégories d'adultes. Tel est précisément le défi à relever pour les systèmes d'éducation et de formation européens: les adultes qui ont le plus besoin de participer à l'éducation et à la formation semblent être ceux qui ont le moins accès aux possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

CHAPITRE 2. ENGAGEMENTS POLITIQUES

Le chapitre 1 a mis en évidence que tous les groupes d'adultes n'ont pas pu bénéficier de la même manière des possibilités d'éducation et de formation. Les enquêtes internationales mettent en lumière plusieurs facteurs influençant la participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie; les plus décisifs d'entre eux sont le niveau d'éducation, le statut sur le marché du travail, la catégorie professionnelle, l'âge et les compétences. Certains documents stratégiques de l'UE ont déjà traité de ce problème. Par exemple, l'agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes ⁽¹⁾ comporte des engagements explicites visant à améliorer les possibilités offertes aux adultes qui ne possèdent pas les compétences de base ou les qualifications suffisantes ⁽²⁾. Dans ce contexte, il importe d'examiner dans quelle mesure les programmes politiques nationaux ont tenu compte de ce problème, et en particulier de voir s'ils contiennent des engagements explicites visant à aider les adultes ayant de faibles compétences de base ou de faibles qualifications.

Ce deuxième chapitre s'intéresse au processus décisionnel dans ce domaine en adoptant une double perspective. La première partie passera en revue les principaux documents stratégiques publiés par les autorités centrales ces cinq dernières années (entre 2009 et 2014). La deuxième partie examinera les impulsions données à l'élaboration de politiques dans ce domaine, en faisant spécialement référence à l'impact de l'évaluation des compétences des adultes (PIAAC) sur les programmes politiques nationaux.

2.1. Principales politiques visant à améliorer les compétences de base et les niveaux de qualification des adultes

Une manière d'examiner l'engagement politique facilitant l'accès des adultes ayant de faibles compétences de base ou qualifications à l'éducation et à la formation consiste à analyser les engagements exprimés dans les récents documents stratégiques. En particulier, il est intéressant de s'intéresser aux types de documents dans lesquels ces engagements apparaissent, à la manière dont ils sont formulés, et aux objectifs qu'ils fixent.

Dans le cadre de la collecte de données Eurydice, les pays ont été invités à indiquer au maximum trois grands documents stratégiques publiés au cours des cinq dernières années et faisant explicitement référence aux possibilités offertes aux adultes aux faibles compétences et qualifications de base de développer leurs compétences et d'acquérir des qualifications. Les pays ayant un nombre élevé de documents stratégiques pertinents ont été invités à sélectionner les trois plus importants. Les pays ayant des politiques ciblées dans le domaine de l'alphabétisation des adultes et des compétences de base ont été invités à les intégrer à leurs trois documents les plus importants. Les informations requises incluaient les objectifs, cibles, actions, mesures d'évaluation et sources de financement.

Avant de communiquer les résultats de cet exercice, il convient d'en expliquer les limites. La première est que les pays ont été invités à choisir leurs trois principaux documents stratégiques: dès lors, si un pays n'a pas signalé un type particulier de document (voir la figure 2.1), cela ne veut pas dire que ce type de document n'existe pas (par exemple une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie). Cela signifie seulement que le document stratégique en question n'est pas l'un des trois documents stratégiques clés pris en considération dans le cadre de l'élaboration du rapport. La deuxième limite est la période de référence de l'enquête, qui a couvert les cinq dernières années, entre 2009 et 2014. Les documents stratégiques publiés avant cette période n'ont donc pas été pris en considération, même s'ils ont pu influencer l'offre d'éducation et de formation pendant la période de référence. Ce problème sera abordé plus en détail à la section 2.1.3.

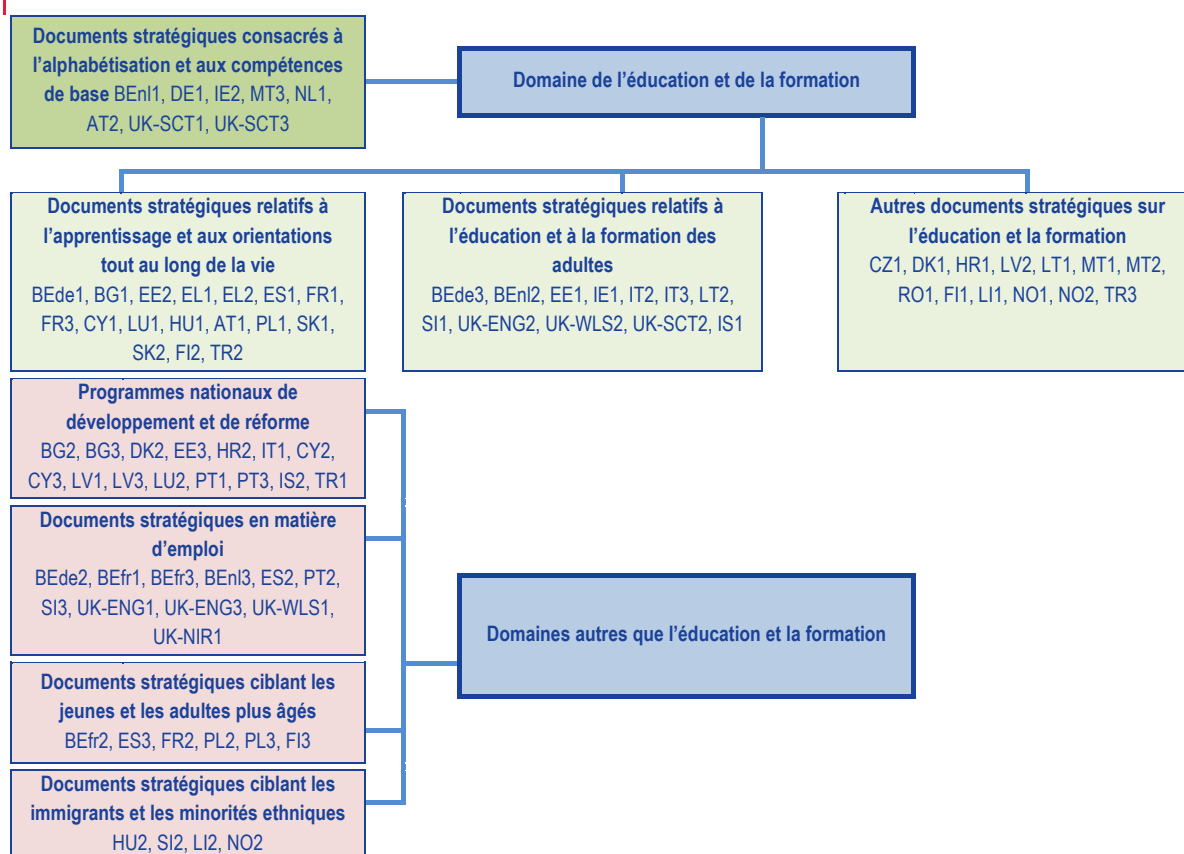
⁽¹⁾ Résolution du Conseil sur un agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes, JO C 372, 20.12.2011, p. 1.

⁽²⁾ La mise en œuvre de l'agenda européen dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes est appuyée par des appels de propositions réguliers permettant aux pays – via le réseau de coordinateurs nationaux désignés par les États membres de l'UE – de solliciter un financement afin d'accroître la participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie. Dans le cadre de ces appels de propositions, les fonds sont octroyés à des activités mettant spécialement l'accent sur le soutien des adultes ayant de faibles compétences de base ou des qualifications insuffisantes.

2.1.1. Engagements pris dans les récents documents stratégiques

La quasi-totalité des pays européens font savoir que leurs récents documents stratégiques prévoient d'apporter un soutien aux adultes dont les compétences de base ou les niveaux de qualification sont faibles, afin de leur permettre d'accéder aux possibilités de développement et d'acquisition de compétences. Le rapport montre qu'on retrouve ces engagements politiques dans différents types de documents stratégiques n'ayant pas tous le même objet.

Figure 2.1. Types de documents stratégiques récents (publiés entre 2009 et 2014) traitant de l'accès des adultes ayant de faibles compétences de base ou de faibles qualifications aux possibilités de développement ou d'acquisition de qualifications.



Source: Eurydice.

Notes explicatives

Les pays ont été invités à indiquer au maximum trois de leurs documents stratégiques les plus importants. La figure mentionne par conséquent chaque pays jusqu'à trois fois, en fonction du nombre de documents indiqués par le pays en question. La liste complète des documents stratégiques mentionnés est incluse à l'annexe 1.

La figure a été élaborée selon la méthode de la catégorie la mieux adaptée, c'est-à-dire que les documents stratégiques ayant potentiellement leur place dans plusieurs catégories ont été placés dans la catégorie correspondant le mieux à leur contenu, à leurs objectifs et à leurs cibles.

Note spécifique par pays

Suède : le pays a indiqué qu'au cours des cinq années considérées (entre 2009 et 2014), aucun document stratégique pertinent faisant explicitement référence aux possibilités de développement ou d'acquisition de compétences pour les adultes ayant de faibles compétences de base ou qualifications n'a été publié. La Suède n'est donc pas mentionnée dans la figure. Il convient néanmoins de noter qu'un nouveau programme pour l'éducation municipale des adultes a été introduit en janvier 2013 (voir le lien à l'annexe 1). Parmi d'autres domaines thématiques, le programme aborde les compétences de base et les compétences clés, sans faire toutefois explicitement référence aux adultes ayant de faibles compétences de base ou qualifications.

On en trouve dans les documents stratégiques consacrés à l'éducation et à la formation, notamment les stratégies d'alphabétisation et d'acquisition des compétences de base, les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie, les stratégies relatives à l'éducation des adultes ou d'autres documents d'orientation ayant trait à divers domaines de l'éducation et de la formation. Au-delà du secteur de l'éducation, les autorités centrales peuvent également aborder ces questions dans le cadre des réformes économiques, et plus particulièrement dans le cadre des stratégies pour l'emploi. En outre, les pays accordent souvent une attention particulière aux groupes dans lesquels le manque de compétences et de qualifications pourrait être particulièrement problématique, comme les personnes sans emploi, les jeunes, les travailleurs âgés, les immigrants ou les minorités ethniques (voir la figure 2.1; pour plus d'informations sur chaque document stratégique, voir son code dans l'annexe 1).

Conformément aux tendances décrites à la figure 2.1, le reste de cette section livre une analyse plus en détail de chaque catégorie de documents stratégiques, en décrivant leurs objectifs qualitatifs et leurs cibles quantitatives. Une attention particulière est accordée aux objectifs qui font explicitement référence aux adultes ayant de faibles compétences de base et/ou de faibles niveaux de qualifications. Des exemples pertinents illustrent les tendances observées.

Documents stratégiques consacrés à l'alphabétisation et aux compétences de base

Parmi les documents stratégiques sur l'éducation et la formation publiés entre 2009 et 2014, quelques pays ont rédigé des textes consacrés à l'alphabétisation et aux compétences de base. Parmi ceux-ci figurent deux stratégies faisant expressément référence à l'alphabétisation et aux compétences fondamentales des adultes, à savoir l'Accord pour une stratégie nationale commune pour l'alphabétisation et les compétences de base des adultes en Allemagne 2012-2016 (Allemagne), et l'Alphabétisation des adultes en Écosse 2020: Orientation stratégique (Royaume-Uni – Écosse). Bien qu'elle ne soit pas explicitement qualifiée de «stratégie pour l'alphabétisation et les compétences de base des adultes», l'initiative autrichienne pour l'éducation des adultes relève également de cette catégorie, puisqu'elle décrit un cadre stratégique d'offre de programmes d'acquisition de compétences de base pour adultes, c'est-à-dire des formations permettant d'obtenir des compétences de base ou d'achever l'enseignement secondaire inférieur. Quatre pays ou régions ont publié des stratégies d'alphabétisation plus vastes, comportant des références explicites à la population adulte. Il s'agit de la Communauté flamande de Belgique (Plan stratégique pour l'augmentation des niveaux d'alphabétisation 2012-2016), de Malte (Stratégie nationale d'alphabétisation pour tous à Malte et à Gozo 2014-2019), des Pays-Bas (Plan d'action contre l'analphabétisme 2012-2015) et du Royaume-Uni – Écosse (Plan d'action pour l'alphabétisation: plan d'action pour améliorer les niveaux d'alphabétisation en Écosse). Enfin, les autorités centrales irlandaises ont publié en 2013 une analyse visant à orienter et développer les futures politiques d'offre d'alphabétisation pour les adultes (*Review of ALCES funded Literacy Provision*).

Les objectifs mentionnés dans les documents stratégiques consacrés à l'alphabétisation et aux compétences de base varient d'un pays à l'autre. Par exemple, si la stratégie autrichienne est axée sur l'offre de formations et de programmes d'acquisition de compétences de base permettant d'achever l'enseignement secondaire inférieur, la stratégie allemande regroupe toute une série de mesures, au nombre desquelles la création de formations et de services d'orientation, l'introduction d'activités de sensibilisation, et l'offre de services de soutien pour les activités de recherche. Quelles que soient les mesures couvertes, les informations présentées par les pays indiquent que les stratégies d'alphabétisation et d'acquisition des compétences de base sont souvent des initiatives intersectorielles pouvant impliquer les partenaires sociaux ou des organisations sectorielles tierces. La stratégie allemande illustre bien cette tendance, en associant des mesures et des ressources impliquant une douzaine d'acteurs différents, dont des autorités centrales, des représentants des 16 *Länder*, les partenaires sociaux, des institutions de recherche, des établissements d'enseignement pour adultes, des associations/fondations, etc. De même, la stratégie d'alphabétisation de la Communauté flamande de Belgique n'implique pas seulement le secteur de l'éducation, mais aussi ceux de la sécurité sociale, de la culture et de l'emploi. L'un de ses grands objectifs est la création de partenariats structurels. La stratégie autrichienne est une initiative conjointe des *Länder* et de l'État fédéral, associant les ressources des États fédérés à celle du ministère fédéral, ces deux parties couvrant chacune la moitié des coûts totaux.

Parmi les documents stratégiques relevant de la catégorie des stratégies spécialement consacrées à l'alphabétisation et aux compétences de base, la stratégie autrichienne semble être la seule à définir des objectifs quantitatifs mesurables. La stratégie évalue à 50 000 personnes le volume de la population adulte dans son ensemble affectée par le manque de compétences de base, et à 280 000 personnes environ le volume de la population n'ayant pas obtenu le diplôme de l'enseignement secondaire inférieur. Pour la période 2012-2014, la stratégie avait établi un objectif de 3 400 adultes pour son offre de formations d'acquisition de compétences de base et de 2 400 personnes pour son offre de formations destinées à achever l'enseignement secondaire inférieur.

Stratégies d'apprentissage tout au long de la vie ou d'éducation et de formation des adultes et autres documents stratégiques en matière d'éducation et de formation

Près de la moitié des pays européens ont formulé leurs récents engagements politiques dans des stratégies pour l'apprentissage ou l'orientation professionnelle tout au long de la vie, ou dans des dispositions législatives sur l'apprentissage tout au long de la vie. En outre, dans plusieurs pays ou régions de pays, les engagements figurent dans des documents stratégiques ou dispositions législatives ciblant spécialement l'éducation et la formation des adultes. En fonction des perceptions nationales des différences entre l'apprentissage tout au long de la vie et l'éducation et la formation des adultes (certains pays utilisant ces deux termes de manière interchangeable), le contenu des documents consacré à ces deux catégories différentes peut se chevaucher dans une certaine mesure. Par exemple, si, en Slovaquie, le cadre stratégique et législatif pour l'apprentissage tout au long de la vie est axé sur l'éducation et la formation des adultes, en Estonie, la politique établit une distinction entre un cadre d'apprentissage tout au long de la vie évoquant l'apprentissage réalisé tout au long de la vie d'une personne, et les documents stratégiques consacrés spécialement à l'éducation et à la formation des adultes. En plus des stratégies générales relatives à l'apprentissage tout au long de la vie et à l'éducation des adultes, une douzaine de pays font également référence à d'autres stratégies d'éducation et/ou de recherche. Celles-ci vont des stratégies nationales générales sur l'éducation et/ou la recherche (Croatie, Lettonie, Lituanie, Finlande, Liechtenstein, Norvège et Turquie) aux stratégies concernant le décrochage scolaire (Malte) ou l'enseignement et la formation professionnels (Danemark).

Si les documents stratégiques susmentionnés couvrent une vaste gamme d'initiatives, leur véritable impact sur les adultes disposant de faibles compétences ou qualifications de base n'est pas toujours évident. En particulier, les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie prévoient généralement un soutien relatif à des mesures d'ordre assez général, applicables à tous les adultes, ce qui rend malaisée l'identification des actions spécialement ciblées sur les personnes ayant de faibles compétences ou qualifications de base. Toutefois, si l'on ne tient compte que de la législation récente, les mesures spéciales sont plus apparentes. Par exemple, en Communauté flamande de Belgique, la loi parlementaire sur l'éducation des adultes (adoption finale en 2014) mentionne l'intention formelle du gouvernement de poursuivre le financement des centres pour l'éducation de base des adultes (*Centra voor Basiseducatie*) et des centres d'éducation des adultes (*Centra voor Volwassenenonderwijs*), les premiers ciblant uniquement les adultes ayant de faibles niveaux de compétences ou de qualifications de base. En Islande, la loi de 2010 sur l'éducation des adultes fournit une base juridique pour l'augmentation de l'aide financière apportée aux programmes ciblant les personnes n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire supérieur. De la même manière, en Roumanie, la loi nationale de 2011 sur l'éducation prévoit un soutien public prolongé pour les programmes de la «deuxième chance» ciblant l'achèvement de l'enseignement secondaire inférieur.

Les objectifs quantitatifs spécialement axés sur les adultes qui ont de faibles niveaux de compétences ou de qualifications de base sont peu nombreux. Les documents stratégiques de cette catégorie ne font état que de quelques objectifs explicites. La stratégie autrichienne pour l'apprentissage tout au long de la vie pour 2020 comporte un objectif visant à accroître la proportion d'employés à faibles niveaux de qualifications formelles bénéficiant d'une formation pendant leurs heures de travail rémunérées, en la faisant passer de 5,6 % en 2007 à 15 % au minimum en 2020. En France, 500 000 adultes ayant un emploi faiblement qualifié de plus devraient avoir accès à l'éducation et à la

formation chaque année en vertu de la loi sur l'orientation et la formation tout au long de la vie. La stratégie estonienne sur l'apprentissage tout au long de la vie pour 2020 indique que la proportion des adultes qui n'ont suivi qu'un enseignement général (c'est-à-dire sans qualifications professionnelles) ne devrait pas dépasser 25 % en 2020. Elle prévoit également que 80 % des citoyens âgés de 16 à 74 ans devraient posséder des compétences informatiques pour la même année. En Slovénie, le plan stratégique pour l'éducation des adultes en République de Slovénie pour la période 2013-2020 prévoit que la proportion des personnes âgées de 15 ans et plus qui n'ont pas achevé l'enseignement de base (niveau secondaire inférieur) devrait être ramené de 4,4 % en 2011 à 2,2 % en 2020 ⁽³⁾.

Il est par ailleurs très fréquent que les pays fassent part d'intentions générales visant à améliorer l'offre de formation, mais n'avancent aucun chiffre précis tant concernant la situation actuelle que s'agissant des progrès qu'ils comptent accomplir. Par exemple, en Croatie, le plan stratégique du ministère des sciences, de l'éducation et des sports pour la période 2013-2015 propose d'augmenter le nombre des adultes inscrits dans des programmes d'acquisition des compétences de base pour adultes (*Osnovna škola za odrasle*) et le nombre des adultes qui bénéficient d'une bourse pour participer à des programmes éducatifs permettant d'acquérir des compétences ou des qualifications de base. Si elle représente un engagement politique de taille, cette stratégie ne comporte aucune donnée quantitative concernant cet objectif.

Enfin, dans les documents stratégiques passés en revue dans cette section, plusieurs pays se réfèrent aux objectifs généraux, à savoir leurs objectifs nationaux d'alignement sur le critère de référence européen de 15 % des adultes participant à des activités d'éducation et de formation d'ici à 2020 ⁽⁴⁾. Dans ce contexte, les ambitions des pays dépendent de leur situation actuelle (pour plus d'informations sur la situation actuelle en Europe, voir la figure 1.5 au chapitre 1). Par exemple, si la Bulgarie ne table que sur 5 % de participation d'ici à 2020 (Stratégie nationale 2014-2020 sur l'apprentissage tout au long de la vie), l'objectif est fixé à 12 % en Lituanie (Stratégie nationale 2013-2022 pour l'éducation), à 15 % en Lettonie (Lignes directrices 2014-2020 pour le développement de l'éducation), à 19 % en Slovénie (Plan stratégique pour l'éducation des adultes en République de Slovénie pour la période 2013-2020), à 20 % en Espagne, en Estonie et en Autriche (Plan d'action pour l'apprentissage tout au long de la vie; Stratégie pour l'apprentissage tout au long de la vie d'ici à 2020; et Stratégie autrichienne pour l'apprentissage tout au long de la vie pour 2020, respectivement) et à 27 % pour la Finlande (Plan d'éducation 2011-2016 pour l'éducation et la recherche). Parallèlement à l'objectif relatif au critère de référence européen pour la participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie, la Finlande a également fixé l'objectif d'une participation de 60 % pour les 12 mois précédents et de 80 % pour les cinq ans précédents (Plan de développement de l'éducation et de la recherche 2011-2016).

Programmes nationaux de développement et de réforme

Si les sous-chapitres précédents ont rassemblé des documents stratégiques ciblant spécialement l'éducation et la formation, les parties suivantes s'intéresseront aux politiques à la portée plus large. En particulier, une douzaine de pays mentionnent leurs engagements vis-à-vis des adultes ayant de faibles compétences de base ou de faibles qualifications dans leurs programmes nationaux de développement ou de réforme. Ces documents stratégiques sont souvent directement liés à la stratégie Europe 2020 (Commission européenne, 2010) ⁽⁵⁾, mais certains pays font état d'initiatives nationales allant plus loin que les engagements d'Europe 2020.

⁽³⁾ La figure est basée sur des données statistiques nationales, et non sur les données du chapitre 1, figure 1.1.

⁽⁴⁾ Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («ET 2020»). JO C 119, 28.5.2009. La référence porte sur la période de quatre semaines précédant l'enquête.

⁽⁵⁾ La stratégie Europe 2020 prévoit des objectifs généraux dans divers domaines: l'emploi, la recherche et le développement, le climat/l'énergie, l'éducation et la pauvreté. En ce qui concerne l'éducation, la stratégie prévoit que la proportion des jeunes en décrochage scolaire devra être inférieure à 10 % d'ici 2020 et qu'au moins 40 % de la jeune génération devra posséder un diplôme de l'enseignement supérieur. Pour plus d'informations, voir http://ec.europa.eu/europe2020/index_fr.htm (consulté le 11 septembre 2014).

Il ressort de ce qui précède que les objectifs et cibles quantitatives auxquels les pays font référence sont étroitement liés à ceux qui ont été définis dans le cadre de la stratégie Europe 2020, ce qui veut dire que les pays rendent souvent compte de leurs objectifs nationaux en matière de décrochage scolaire, d'enseignement supérieur et/ou d'emploi, ainsi que des cibles définies dans le cadre de leurs recommandations par pays ⁽⁶⁾.

Parmi les documents stratégiques n'ayant aucun lien direct avec la stratégie Europe 2020 figure le cadre stratégique danois sur la croissance de l'économie, qui se compose de cinq accords distincts (Les accords du plan de croissance). On trouve des références à l'éducation des adultes dans différentes parties du cadre, notamment un objectif quantitatif visant à accroître de 160 000 le nombre d'adultes participant à l'éducation et à la formation entre 2014 et 2018.

En dehors des pays de l'UE, l'Islande mentionne sa déclaration de politique gouvernementale pour l'économie et la communauté (Islande 2020), qui prévoit l'objectif de réduire de 30 % à 10 % d'ici à 2020 le nombre des Islandais âgés de 25 à 64 ans qui n'ont pas achevé l'enseignement secondaire supérieur.

Documents stratégiques concernant l'emploi

Plusieurs pays font état d'engagements dans leurs documents stratégiques qui abordent les questions d'emploi. En effet, les adultes qui ont un faible niveau de compétences de base et les personnes sous-qualifiées sont plus susceptibles de rencontrer des difficultés sur le marché du travail. Les objectifs et cibles qui figurent dans ce type de document font essentiellement référence à l'éducation et à la formation des adultes sans emploi.

Outre les documents conçus comme des «stratégies pour l'emploi», cette catégorie inclut également certains documents d'orientation couvrant une série plus large de problèmes mais ayant pour thème principal l'emploi. Au Royaume-Uni, par exemple, des stratégies pour les compétences ont été adoptées dans les différentes parties du pays: en Angleterre («Rigueur et réactivité des compétences»; «Des compétences pour une croissance durable»), au pays de Galles («Déclaration de politique sur les compétences»), et en Irlande du Nord («Réussir grâce aux compétences: transformer l'avenir»). Ces stratégies financent des programmes jusqu'aux niveaux 2 et/ou 3 du cadre national de certifications (CNC)/*Qualifications and Credit Framework* (QCF) ⁽⁷⁾ pour les adultes faiblement qualifiés et les adultes dont le niveau de compétences de base est faible; elles privilégient par ailleurs spécialement l'aide aux jeunes adultes faiblement qualifiés. Sur ces stratégies, seule la stratégie pour l'Irlande du Nord («Réussir grâce aux compétences: transformer l'avenir» fixe des objectifs quantitatifs précis, mais ceux-ci portent sur le taux d'emploi de ces groupes plutôt que sur une hausse de leur participation à l'éducation et à la formation. La stratégie vise en particulier à faire passer le nombre des personnes employées disposant de compétences de niveau 2 et au-dessus à 84-90 % d'ici à 2020 (par rapport au niveau de référence de 71,2 % en 2008) et ceux qui disposent de compétences de niveau 3 et au-dessus à 68-76 % d'ici à 2020 (par rapport au niveau de référence de 55,6 % en 2008).

Documents stratégiques ciblant les jeunes et les adultes plus âgés

Le contenu des documents d'orientation conçus pour répondre aux besoins des jeunes est étroitement lié à celui de la catégorie de politiques analysée ci-dessus. En effet, les politiques axées

⁽⁶⁾ La Commission européenne formule des recommandations précises à l'intention de chaque État membre. Pour plus d'informations, voir [edat ifs 9912](#) (consulté le 11 septembre 2014).

⁽⁷⁾ Le cadre national de certifications (CNC) et le *Qualifications and Credit Framework* (QCF) coexistent en Angleterre, au pays de Galles et en Irlande du Nord et ensemble gèrent la plupart des certifications générales et professionnelles. Les cadres sont organisés autour du même système à neuf niveaux conçu pour soutenir la progression de tous les étudiants, y compris les adultes, du niveau initial (subdivisé en niveau initial 1, 2 et 3 pour aider les étudiants ayant des besoins de compétences de base) au niveau 8. Les certifications prévues dans ces cadres sont octroyées par des organismes promoteurs indépendants. En décembre 2014, il a été annoncé que les exigences réglementaires relatives au QCF seraient supprimées à compter de l'été 2015.

sur les besoins des jeunes font souvent explicitement référence aux questions d'emploi. En Belgique, par exemple, la région bruxelloise compte créer de nouvelles possibilités d'emploi pour 1 000 jeunes, de nouvelles places de stage pour 2 000 jeunes et de nouvelles possibilités de formation pour 3 000 jeunes. Elle fournira également des services d'orientation professionnelle à 10 000 jeunes supplémentaires (le plan d'action «Garantie pour la jeunesse» de la région bruxelloise). Les cibles prioritaires sont les jeunes faiblement qualifiés, qui représentent plus de 50 % des jeunes demandeurs d'emploi à Bruxelles.

Les problèmes d'emploi sont également prépondérants lorsqu'il s'agit de travailleurs âgés. Par exemple, une stratégie notifiée par la Pologne (Programme pour la solidarité entre les générations: mesures visant à accroître l'activité économique des personnes de plus de 50 ans) vise à faire passer le taux d'emploi des personnes entre 55 et 60 ans de 38,7 % en 2012 à 50 % d'ici à 2020. Pour atteindre cet objectif, la stratégie entend se concentrer sur les compétences des personnes âgées, notamment en améliorant les compétences de base des personnes âgées de 50 ans et plus. Toutefois, un autre document stratégique polonais ciblant les personnes âgées (Programme gouvernemental pour l'activité sociale des citoyens seniors 2014-2020) aborde les compétences de base sous différents angles. Il vise à diversifier les choix d'éducation des personnes âgées (60 ans et plus) afin d'améliorer leur qualité de vie.

Documents stratégiques ciblant les immigrants et les minorités ethniques

Deux pays – la Norvège et la Slovaquie – font état de documents ciblant la population immigrante. La Norvège présente un livre blanc (Une Politique globale pour l'intégration: diversité et communauté) concernant les compétences linguistiques des immigrants et leur intégration sur le marché du travail. De même, la Slovaquie fait état d'une stratégie visant à offrir à tous les immigrants, y compris ceux dont les qualifications sont faibles, un accès égal à l'éducation des adultes (Stratégie pour l'inclusion des migrants dans l'éducation des adultes). La Hongrie concentre de son côté ses efforts sur la population rom (Stratégie nationale pour l'intégration des Roms). Aucun de ces documents stratégiques ne fait état d'objectif quantitatif.

2.1.2. Suivi et évaluation

Environ trois quarts des documents stratégiques mentionnés font explicitement référence à des processus d'évaluation de la mise en œuvre des initiatives. Si les évaluations *ex ante* des stratégies sont rares, celles réalisées pendant la mise en œuvre (évaluations formatives) ou au terme de la stratégie (*ex post*) sont fréquentes. Toutefois, le lancement ou non d'un processus d'évaluation dépend dans une large mesure de l'existence d'un financement spécial alloué à la mise en œuvre des politiques concernées et à la réalisation de leurs objectifs. Les politiques ne disposant pas de budget spécial sont généralement soumises à une évaluation moins approfondie; dans certains cas, il n'y a même aucune évaluation (pour plus d'informations, voir l'annexe 1).

Toutefois, il est particulièrement important de souligner, en ce qui concerne la surveillance et l'évaluation des documents stratégiques, que ceux-ci font rarement état d'objectifs et de cibles spécifiques et bien définis en ce qui concerne les adultes ayant de faibles connaissances ou qualifications de base et leur participation à l'éducation et à la formation. Par conséquent, même lorsque des processus d'évaluation sont en place, ils n'abordent pas nécessairement les problèmes majeurs que les groupes ciblés par le présent rapport ont à affronter.

2.1.3. Comprendre le contexte des récentes déclarations stratégiques

Les engagements pris dans les documents stratégiques examinés ci-dessus doivent être lus et interprétés avec précaution, en tenant compte d'une série de facteurs sous-jacents. Il faut tout d'abord prendre en considération les cadres institutionnels anciens et hétérogènes mis en place par les divers pays pour offrir et soutenir l'apprentissage des adultes. Dans de nombreux pays, certaines organisations et certains dispositifs institutionnels toujours d'actualité remontent à la fin du XIX^e siècle. Plus récemment, les cadres sur lesquels les actuelles possibilités d'apprentissage offertes aux adultes

reposent ont été mis en place dans de nombreux pays vers la fin des années 1960 et le début des années 1970, période au cours de laquelle l'intérêt des dirigeants pour l'apprentissage des adultes s'est éveillé et bon nombre des principes directeurs actuels ont été définis. Depuis cette période, l'apprentissage des adultes est devenu un sujet d'intérêt majeur, même si ça n'a pas toujours été de façon explicite, dans des domaines autres que l'éducation, notamment l'emploi, la sécurité sociale, la santé, le volontariat et l'engagement civique, l'innovation, la jeunesse, l'immigration, le développement régional, etc. Avec la naissance de l'intérêt politique pour l'apprentissage tout au long de la vie au milieu des années 1990, la contribution indispensable de l'éducation et de la formation des adultes à ces domaines d'activité a été progressivement reconnue dans divers documents d'orientation, à divers niveaux toutefois d'un pays à l'autre.

Deuxièmement, les récentes initiatives documentées dans la collecte de données Eurydice s'appuient souvent sur des politiques initialement introduites à la fin des années 1990 ou au début des années 2000. L'absence d'engagements politiques récents ne signifie donc pas nécessairement l'absence d'engagement politique. Par exemple, dans des pays tels que la Suède ou la Norvège, des initiatives politiques majeures ont été mises en œuvre entre 2000 et le début de la période d'observation (2009) et continuent d'influencer l'éducation et la formation des adultes. De plus, dans certains pays, des documents stratégiques clés ont été adoptés juste avant la période de référence. Cela a notamment été le cas aux Pays-Bas, où un accord à plusieurs partenaires mis en œuvre depuis 2007 (Accord sur l'analphabétisme pour la période 2007-2015) vise une réduction du nombre des travailleurs ne sachant ni lire ni écrire d'environ 420 000 en 2007 à un maximum de 168 000 en 2015. L'Irlande a elle aussi adopté une stratégie en 2007: «Les compétences de demain: vers une stratégie nationale pour les compétences» vise à réduire le nombre des travailleurs ayant de faibles qualifications (niveaux 1 à 3 du cadre national de certifications) à 7 % d'ici à 2020 (contre 27 % en 2005). Dans d'autres pays, comme au Royaume-Uni, les récents documents stratégiques s'appuient sur l'orientation politique définie dans les stratégies précédentes (voir la section 2.2.2 pour plus d'informations sur celles-ci). Toutefois, la portée du présent rapport ne permet pas de dresser un panorama complet de l'ensemble des documents stratégiques existants et de leur impact actuel sur les politiques ayant une incidence sur les adultes ayant de faibles qualifications et les autres groupes vulnérables.

2.2. Enquêtes internationales sur les compétences des adultes et leur impact sur l'élaboration des politiques

L'impact des enquêtes internationales examinant les compétences des adultes sur les politiques d'éducation des pays européens a été abondamment discuté dans la littérature. Les discussions politiques actuelles sont particulièrement influencées par la publication des résultats de la première vague de l'évaluation des compétences des adultes (PIAAC) en octobre 2013 (pour plus d'informations sur les résultats de l'enquête PIAAC, voir le chapitre 1, figure 1.3). Cette section s'intéresse donc à l'impact de ces résultats sur l'élaboration des futures politiques des pays européens. Toutefois, avant d'examiner cette question précise, il est nécessaire de donner un aperçu plus vaste du sujet, et notamment d'examiner les pays européens qui ont participé aux principales enquêtes européennes sur les compétences des adultes, ainsi que de déterminer la manière dont les précédentes enquêtes ont influencé l'élaboration des politiques en Europe.

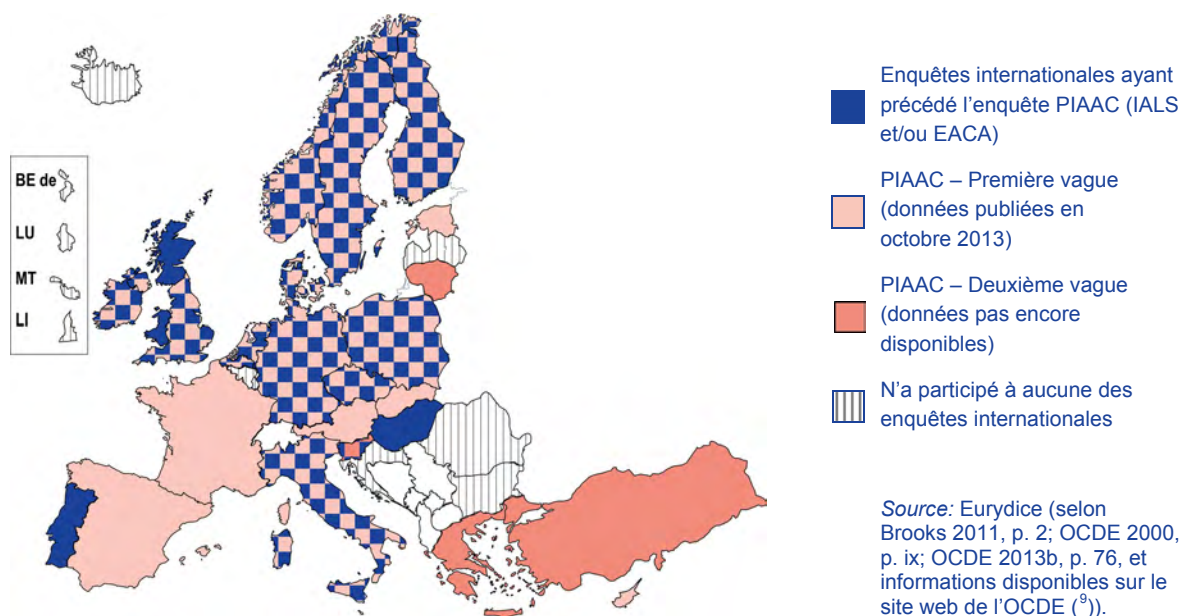
2.2.1. Aperçu des enquêtes internationales et nationales sur les compétences des adultes

Depuis le début des années 1990, trois vastes enquêtes transnationales ont été réalisées sur les compétences des adultes. La première est l'IALS (*International Adult Literacy Survey* – Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes), réalisée entre 1994 et 1998. La deuxième, appelée «Enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes» (EACA), a été réalisée entre 2002 et 2006. Enfin, la première vague du successeur des deux premières enquêtes – L'évaluation des compétences des adultes (PIAAC) – a eu lieu en 2011 et 2012, avec publication des résultats en octobre 2013. Un deuxième cycle de l'enquête PIAAC, couvrant de nouveaux pays, a débuté en 2012, sa fin étant prévue en 2016.

Si l'IALS, l'EACA et la PIAAC partagent le même cadre conceptuel et la même approche de l'évaluation des compétences de base (Thorn, 2009), elles couvrent des domaines de compétences différents. L'enquête IALS, par exemple, s'est concentrée sur la compréhension de textes, de documents d'information et de textes contenant des données chiffrées, tandis que l'enquête EACA a couvert de son côté la compréhension de textes et de documents d'informations, les compétences en calcul et la résolution de problèmes (OCDE, 2013b). Le volet de l'enquête PIAAC consacré à l'évaluation directe examinait les compétences en lecture (définie comme étant la compréhension de textes suivis, de documents d'informations et de textes numériques), en calcul et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Dès lors, les résultats des trois enquêtes ne sont pas entièrement comparables mais il est tout de même possible de les comparer dans une certaine mesure (plus de détails dans OCDE, 2013b), dans la mesure où «toutes trois ont été conçues pour assurer le lien avec les précédentes enquêtes et permettre ainsi la mesure de l'évolution des compétences en lecture et en écriture de certaines populations dans le temps» (Thorn 2009, p. 8).

La figure 2.2 montre que sur les pays ou régions de pays européens couverts par le présent rapport, une douzaine ont participé aux enquêtes précédant la PIAAC (IALS et/ou EACA) ainsi qu'à la première vague de l'enquête PIAAC (Communauté flamande de Belgique, République tchèque, Allemagne, Irlande, Italie, Pays-Bas, Pologne, quatre pays nordiques, et Angleterre et Irlande du Nord au Royaume-Uni). La Hongrie, le Portugal, et l'Écosse et le pays de Galles au Royaume-Uni ont participé aux évaluations précédentes (Hongrie à l'IALS et à l'EACA et le Portugal, le pays de Galles et l'Écosse à l'IALS), mais n'ont pas pris part à l'enquête PIAAC. Pour six pays (Estonie, Espagne, France⁽⁸⁾, Chypre, Autriche et Slovaquie), l'enquête PIAAC a été la première occasion de comparer les compétences de leur population adulte avec celle des autres pays. Quatre pays – Grèce, Lituanie, Slovaquie et Turquie – participent à la deuxième vague de l'enquête PIAAC. Parmi ceux-ci, la Slovaquie avait déjà participé à l'enquête IALS, tandis que la Grèce, la Lituanie et la Turquie n'ont participé à aucune des précédentes évaluations internationales des compétences des adultes. Enfin, dix pays ou entités couverts par le présent rapport (Communautés française et germanophone de Belgique, Bulgarie, Croatie, Lettonie, Luxembourg, Malte, Roumanie, Liechtenstein et Islande) n'ont encore participé à aucune enquête internationale sur les compétences des adultes.

Figure 2.2. Participation des pays européens aux enquêtes internationales sur les compétences des adultes, 2013.



⁽⁸⁾ Pour plus d'informations sur la situation en France, voir les notes spécifiques par pays relatives à la figure 2.2.

⁽⁹⁾ Voir: <http://www.oecd.org/fr/sites/piaac-fr/evaluationdescompetencesdesadultes.htm> (consulté le 24 octobre 2014).

Note explicative

Cette figure ne concerne que les pays ayant participé à la collecte de données Eurydice relative au présent rapport. Il ne couvre pas les autres pays.

Notes spécifiques par pays

France: a également participé à l'enquête IALS, mais n'a pas publié ses données. Par conséquent, la figure n'indique que sa participation à la première vague de l'enquête PIAAC.

Royaume-Uni: l'Angleterre, le pays de Galles et l'Écosse ont participé à l'enquête IALS en tant que juridiction unique. L'Irlande du Nord y a participé séparément.

Le tableau serait incomplet si l'on ne précisait pas que certains pays européens (Allemagne, France et Royaume-Uni) ont récemment réalisé leurs propres enquêtes sur un échantillon représentatif de la population adulte, ces enquêtes étant comparables aux enquêtes internationales. Ces pays bénéficient par conséquent d'une source supplémentaire d'informations pouvant orienter l'élaboration de leurs politiques nationales.

L'étude de niveau 1 en **Allemagne** a été réalisée en 2010 (données publiées en 2011) par l'université de Hambourg. Elle a été financée par le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (BMBF). Cette enquête s'est basée sur une sélection aléatoire de personnes âgées de 18 à 64 ans, comportant 7 035 adultes, à laquelle s'est ajouté un échantillon supplémentaire de 1 401 adultes au plus bas échelon de l'échelle éducative. Elle fournit des données sur les compétences en lecture et en écriture et montre que l'analphabétisme fonctionnel affecte 14,5 % de la population allemande en âge de travailler, soit 7,5 millions d'adultes fonctionnellement illettrés.

L'enquête nationale «Information et vie quotidienne» (IVQ), en **France**, est une enquête basée sur un échantillon réalisée par l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE). L'enquête a été réalisée pour la première fois en 2004 et reproduite en 2011. La première vague a couvert la population âgée de 18 à 65 ans, tandis que la seconde s'est intéressée au groupe d'âge des 16-65 ans. L'enquête fournit des données sur l'alphabétisation et le calcul. Selon les résultats du cycle de 2011, environ 16 % des personnes vivant en France éprouvent des difficultés avec le calcul de base et la même proportion manifeste des difficultés avec les compétences élémentaires en matière d'écriture.

Au **Royaume-Uni**, des enquêtes sur les compétences des adultes ont été réalisées en Angleterre, au pays de Galles et en Écosse. En **Angleterre**, le gouvernement a commandé les enquêtes «Skills for Life» en 2003 et en 2011. Celles-ci ont évalué les compétences en lecture, en écriture et en calcul en utilisant des outils identiques de manière à assurer la comparabilité des données. Elles ont également évalué les compétences en matière de TIC. Au **pays de Galles**, une enquête a été réalisée en 2004 afin de fournir des comparaisons directes avec l'Angleterre ainsi que pour élaborer une référence galloise. Une nouvelle enquête a été conduite en 2010. Celle-ci comportait un volet supplémentaire: en plus d'évaluer les compétences en calcul, en lecture et en écriture en anglais, elle comprenait également une enquête visant à évaluer les compétences en lecture et en écriture en gallois des adultes parlant le gallois. En 2009, l'**Écosse** a réalisé l'enquête écossaise de l'alphabétisation des adultes (*Scottish Survey of Adult Literacies – SSAL*), qui a révélé que 73 % de la population adulte possède les compétences nécessaires dans la société d'aujourd'hui; près d'un quart de la population écossaise (27 %) peut rencontrer des problèmes occasionnels et voir ses chances limitées à cause des difficultés avec l'un ou l'autre aspect des compétences littéraires, mais ces gens arrivent en principe à faire face aux nécessités de la vie quotidienne. Dans ce quart de population, 3,6 % (une personne sur 28) rencontre de sérieuses difficultés au niveau de sa pratique des différents aspects de la lecture et de l'écriture (Gouvernement écossais, 2014) ⁽¹⁰⁾.

2.2.2. Impact des enquêtes internationales sur les compétences des adultes sur l'élaboration des politiques nationales

En procédant à l'examen de l'impact des enquêtes internationales qui ont précédé l'évaluation des compétences des adultes (PIAAC) sur l'élaboration des politiques, Thorn (2009) note un impact considérable de l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (IALS) dans un certain nombre de pays anglophones, notamment l'Irlande et le Royaume-Uni (Angleterre, Irlande du Nord et Écosse). D'après la même source, l'IALS a joué un rôle majeur dans la sensibilisation aux faibles niveaux de compétences en lecture, en écriture et en calcul de la population adulte en Angleterre et a

⁽¹⁰⁾ Par ailleurs, au Royaume-Uni, des mesures directes des compétences sont aussi régulièrement incluses dans les études de cohorte représentatives, permettant l'observation des compétences tout au long de la vie des individus (Reder et Bynner, eds., 2009). Les données longitudinales ont aidé à comprendre les dynamiques sous-jacentes, par exemple la manière dont les faibles niveaux de compétences de base dans l'enfance et la jeunesse se traduisent par de faibles qualifications à l'âge adulte.

contribué à l'élaboration de la stratégie nationale pour l'amélioration des compétences en lecture, écriture et calcul dénommée «Skills for Life» mise en œuvre entre 2001 et 2010. Cette stratégie a été appuyée par un programme de recherche qui a impliqué la création du Centre national de recherche et de développement de la lecture, de l'écriture et du calcul chez l'adulte (NRDC) ainsi que la réalisation d'enquêtes sur l'alphabétisation des adultes en 2003 et en 2010 (voir la section précédente pour plus d'informations).

Un rapport de NALA (2011) note qu'avant les années 1990, autrement dit, avant la première enquête internationale sur les compétences des adultes, les politiques visant à réduire le nombre des adultes ayant de faibles compétences de base en lecture, en écriture et en calcul étaient rares, avec des variations considérables entre les pays. En d'autres termes,

[c]hercher à développer le secteur de l'alphabétisation des adultes est une idée relativement nouvelle dans la plupart des pays. [...] [e]n Angleterre, jusqu'à l'élaboration de *Skills for Life*, l'alphabétisation des adultes était morcelée et marginalisée. Le même constat s'applique à la plupart des autres pays: jusqu'aux années 1990, l'alphabétisation des adultes, si tant est qu'elle existait, était désordonnée, peu financée et à la marge des développements politiques, voire carrément délaissée par les décideurs (ibid, p. 10).

Il convient cependant de noter qu'en dépit de l'impact considérable des enquêtes internationales des compétences des adultes sur l'évolution du domaine de l'alphabétisation des adultes, la promotion de programmes d'alphabétisation des adultes n'était pas un phénomène complètement nouveau et avait déjà existé avant les années 1990. Dans les années 1970, notamment, l'Unesco avait réalisé des analyses et publié des recommandations politiques dans ce domaine. De plus, au cours de la même période, plusieurs pays anglophones (y compris les États-Unis, le Royaume-Uni et le Canada) ont lancé des campagnes d'alphabétisation soulignant l'importance capitale du «droit à lire» pour l'émancipation (Hamilton et Merrifield, 1999).

Notons également que si certains pays ont réagi aux résultats de l'IALS en créant des programmes et des campagnes de soutien de grande envergure (comme les pays anglophones et la Communauté flamande de Belgique, où l'IALS a donné naissance à une politique intégrée d'alphabétisation), dans d'autres pays (comme l'Allemagne), les résultats de l'IALS n'ont eu que peu d'effets sur les programmes politiques (Abraham et Linde, 2011). Certains de ces pays se sont servis d'autres déclencheurs politiques – comme la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012) – pour encourager les nouvelles initiatives en matière d'alphabétisation des adultes et d'éducation de base. L'Allemagne, par exemple, a mis en œuvre un vaste programme de recherche et de développement sur l'alphabétisation des adultes à partir de 2007. D'autres initiatives internationales récentes ont également alimenté les discussions sur l'alphabétisation et les compétences de base des adultes. En particulier, le Cadre d'action de Belém de l'Unesco, adopté en 2009 (Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2010) a mis tout spécialement l'accent sur l'alphabétisation des adultes, comme l'illustrent les rapports stratégiques nationaux et de l'Unesco. De plus, la Commission européenne a créé en 2011 un groupe indépendant d'experts de haut niveau sur l'alphabétisation, qui a élaboré un rapport contenant des recommandations en matière d'alphabétisation, y compris celle des adultes (Commission européenne, 2012a). Il convient donc d'analyser l'impact des enquêtes internationales sur les compétences des adultes dans le contexte de ces autres initiatives politiques européennes et internationales, qui peuvent également avoir influencé l'évolution des politiques nationales dans ce domaine.

2.2.3. Impact de l'étude sur les compétences des adultes (PIAAC): premières observations

Dans le cadre de la collecte de données Eurydice, la Norvège et les 17 autres pays de l'UE qui ont participé à la première vague de l'étude PIAAC ont été invités à faire état des activités qui avaient eu lieu dans ce domaine depuis la publication des résultats de l'enquête. Les pays ont également dû préciser si les résultats de l'enquête PIAAC avaient déjà eu une incidence sur l'élaboration de leurs politiques nationales et/ou s'ils étaient susceptibles d'influencer celles-ci dans un avenir proche.

Les données montrent que depuis la publication des résultats de l'enquête, la plupart des pays participants ont organisé une conférence nationale PIAAC et que la quasi-totalité a agi en rédigeant

des rapports nationaux sur les résultats de l'enquête PIAAC. Si certains de ces rapports sont de nature somme toute générale, d'autres ciblent des domaines thématiques précis. Le Danemark, par exemple, a élaboré un rapport thématique national sur la numérisation et l'utilisation des TIC par les groupes d'âge les plus avancés (55-65 ans). L'Autriche a commandé un rapport d'experts sur les différents sous-groupes d'apprenants et les domaines d'apprentissage (Statistik Austria, 2014b). La Communauté flamande de Belgique a publié trois brefs rapports thématiques (y compris un rapport sur l'évolution de l'alphabétisation depuis 1996) et finance des groupes de recherche universitaire qui étudient divers domaines thématiques en rapport avec l'étude PIAAC. L'Allemagne prévoit elle aussi d'entamer l'élaboration de rapports sur des thèmes précis, notamment un examen des résultats de l'enquête relatifs à la population immigrée.

Dépassant le cadre des frontières nationales, une vaste initiative internationale a été lancée dans le cadre de l'enquête PIAAC, à savoir la création d'un «réseau nordique pour l'enquête PIAAC», auquel participent le Danemark, l'Estonie, la Finlande, la Suède et la Norvège. L'objectif général de cette initiative est d'élaborer ensemble un «rapport nordique sur l'enquête PIAAC». Le projet a débuté en 2010 et se poursuivra jusqu'en 2015; il est soutenu financièrement par le Conseil nordique des ministres. Afin de faciliter l'accès des chercheurs aux données, le projet a créé une «base de données nordique de l'enquête PIAAC», hébergée par Statistics Denmark. La base de données contient les variables de l'enquête PIAAC ainsi que des données extraites des registres nationaux des pays participants.

S'agissant de l'impact de l'évaluation PIAAC sur l'élaboration des politiques nationales, plusieurs pays indiquent que l'évaluation a déjà eu une influence sur leur politique, notamment sur le contenu des documents stratégiques rédigés depuis 2013, c'est-à-dire depuis la publication des résultats. Dans le cadre de ces documents, l'Italie a inclus des références à l'évaluation PIAAC dans son programme de réforme national relatif à la stratégie Europe 2020 ⁽¹¹⁾. L'Autriche a établi un lien étroit entre les résultats de l'enquête PIAAC, l'éducation et la formation professionnelles, et le marché du travail. Plus précisément, son programme gouvernemental pour la période 2013-2018 comporte des références à l'enquête PIAAC, ainsi que l'engagement de renforcer les mesures incitatives proposées aux employeurs qui mettent des activités d'éducation et de formation à la disposition de leurs employés faiblement qualifiés. Certains engagements politiques prévoient par ailleurs d'améliorer la formation et le soutien des employés et de fournir des qualifications professionnelles. Parmi les autres documents stratégiques publiés depuis la communication des résultats de l'enquête PIAAC, l'Estonie indique que sa stratégie 2020 pour l'apprentissage tout au long de la vie a tenu compte des résultats de cette dernière. L'Irlande les a pris en considération au moment de formuler sa stratégie pour l'enseignement et la formation supérieurs, lancée en mai 2014, qui porte sur des actions visant à améliorer les compétences des adultes en matière de lecture, d'écriture et de calcul. Chypre et la Pologne affirment avoir pris en considération les résultats de l'enquête PIAAC au moment de planifier les documents relatifs à l'utilisation des fonds de l'UE.

En plus des documents stratégiques déjà publiés, d'autres, actuellement en préparation, seront probablement influencés par les résultats de l'enquête PIAAC. Par exemple, trois autorités centrales norvégiennes (le ministère de l'éducation et de la recherche, le ministère du travail et des affaires sociales, et le ministère de l'enfance, de l'égalité et de l'inclusion sociale) coopèrent actuellement à la publication d'un livre blanc – «Apprentissage tout au long de la vie et exclusion» – dont la publication est prévue pour 2015. Ce livre blanc ciblera les adultes sans éducation adéquate, compétences de base ou compétences linguistiques, en insistant particulièrement sur les jeunes adultes qui ne travaillent pas et ne suivent aucune éducation ou formation, ainsi que sur les immigrés.

Le Danemark et la Finlande ont été plus loin que les mesures proposées dans les documents stratégiques, puisqu'ils ont déjà mis en œuvre des initiatives, en partie à titre de suivi de l'évaluation PIAAC. La Finlande fait savoir qu'en vertu de la décision gouvernementale relative au cadre budgétaire pour les années 2015-2018, 10 millions d'euros doivent être affectés en 2014 et en 2015 à l'amélioration des possibilités offertes aux adultes ayant de faibles compétences et qualifications. Au

⁽¹¹⁾ Pour plus d'informations, voir [edat ifs 9912](#) (consulté le 11 septembre 2014).

Danemark, le gouvernement a entrepris des réformes au niveau de l'enseignement obligatoire et de l'éducation et de la formation professionnelles, dont la mise en œuvre est prévue pour l'année scolaire 2014-2015. Par ailleurs, des fonds ont été affectés à l'amélioration du développement des compétences des adultes faiblement qualifiés et des immigrés.

Enfin, la Communauté flamande de Belgique et l'Allemagne – qui ont toutes deux mis en place de solides cadres d'alphabétisation – voient les résultats de l'évaluation PIAAC dans la continuité de leurs activités actuelles. Si la Communauté flamande de Belgique envisage d'apporter de légers ajustements à son cadre d'alphabétisation actuel afin de tenir compte des résultats de l'enquête PIAAC, pour l'Allemagne, les conclusions de l'enquête ont confirmé que les compétences des adultes représentaient un sujet majeur de politique nationale. La Communauté flamande de Belgique et l'Allemagne prévoient toutes deux la réalisation de nouvelles études au niveau national qui permettront de mieux comprendre les implications politiques des résultats de l'enquête PIAAC.

Conclusions

Ce chapitre a examiné dans quelle mesure les programmes politiques actuels en Europe prévoient des engagements explicites pour améliorer l'accès à l'éducation et à la formation pour les adultes ayant de faibles compétences de base ou de faibles qualifications. En analysant les documents stratégiques publiés par les autorités au plus haut niveau au cours des cinq dernières années, l'analyse montre que ce domaine est désormais résolument intégré aux programmes politiques nationaux. Elle montre également que les politiques abordent les problèmes de diverses manières et en adoptant différents points de vue. Dans la plupart des pays, l'accès des groupes cibles aux compétences et aux qualifications est l'une des priorités des documents stratégiques sur l'éducation et la formation. Dans ce contexte, quelques pays ont mis au point des stratégies spécialement consacrées à l'alphabétisation et aux compétences de base des adultes, tandis que d'autres ont choisi d'intégrer leurs mesures dans leurs stratégies plus vastes d'éducation des adultes ou d'apprentissage tout au long de la vie, voire dans des politiques ayant trait à d'autres domaines de l'éducation et de la formation. En dehors du domaine politique de l'éducation, des mesures visant à améliorer l'accès aux possibilités de développement des compétences de base et d'acquisition de qualifications sont fournies dans le cadre des réformes économiques générales ou, plus précisément, dans le cadre de politiques pour l'emploi. De plus, les pays accordent souvent une attention particulière à certains groupes particuliers dans lesquels le manque de compétences et de qualifications pourrait être particulièrement problématique, à savoir les personnes sans emploi, les jeunes adultes, les travailleurs âgés, les immigrants ou les minorités ethniques.

Quel que soit le domaine dans lequel les discussions stratégiques nécessaires ont lieu, les objectifs fixés sont souvent d'ordre plutôt général. En d'autres termes, si les documents stratégiques analysés dans le cadre du rapport Eurydice comportent des références explicites à la promotion de l'accès à l'éducation et à la formation pour les divers groupes d'apprenants vulnérables, ils ne comportent que rarement des objectifs ou des cibles quantifiables. Par conséquent, même lorsque des processus d'évaluation sont en place, ils n'abordent pas nécessairement les problèmes majeurs que les adultes ayant de faibles compétences de base ou de faibles qualifications ont à affronter. Ceci pose la question de savoir si les stratégies annoncées ont véritablement la capacité d'améliorer les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour ces groupes, une question qui mérite une analyse plus approfondie.

Ce chapitre s'est penché également sur l'impact potentiel de l'étude sur les compétences des adultes (PIAAC) sur les programmes politiques nationaux en Europe. En commençant par les enquêtes ayant précédé l'enquête PIAAC, l'analyse montre que l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (IALS) a eu un impact considérable sur l'élaboration des politiques dans plusieurs pays européens. Mais elle a également repéré d'autres leviers politiques supranationaux capables de favoriser l'offre d'éducation et de formation pour les adultes ayant de faibles niveaux d'alphabétisation et de faibles compétences de base. S'agissant de l'impact particulier de l'enquête PIAAC, l'élaboration de ce rapport a permis de trouver des initiatives dans la plupart des 17 pays de l'UE ayant participé à

la première vague de l'enquête. En premier lieu, depuis la publication des résultats de l'enquête en octobre 2013, la plupart des pays se sont mis à analyser les données et plusieurs ont alloué des fonds considérables à la poursuite des études dans ce domaine. Par-delà les frontières nationales, cinq pays nordiques ont mis en commun leurs ressources afin d'entamer une coopération transfrontalière ayant pour but d'analyser les résultats de l'enquête PIAAC. L'analyse montre également que l'enquête PIAAC a déjà commencé à influencer l'élaboration des politiques. Plusieurs pays ont en particulier introduit des références aux résultats de l'enquête dans les documents stratégiques qu'ils ont publiés depuis la fin 2013. Toutefois, aucune mesure visant à améliorer l'accès au développement des compétences n'a encore pu être identifiée, que l'on pourrait imputer totalement aux résultats de l'enquête PIAAC, ce qui était d'ailleurs prévisible, les résultats étant relativement récents. Cette question devrait donc faire l'objet d'un nouvel examen à une date ultérieure.

CHAPITRE 3. PRINCIPAUX TYPES D'OFFRES

Après l'analyse des indicateurs généraux de l'éducation et de la formation des adultes (chapitre 1), le chapitre 2 a examiné les engagements politiques pris par les autorités publiques en vue de faciliter l'accès des adultes ayant de faibles compétences de base ou de faibles qualifications aux possibilités de développement des compétences ou d'acquisition de qualifications. Dans la continuité des deux chapitres précédents, ce troisième chapitre cherche à comprendre quels sont les programmes pour les adultes souhaitant améliorer leurs compétences de base ou ceux qui ont quitté le système d'éducation initiale avec des qualifications faibles ou inexistantes actuellement financés (ou cofinancés) par les pouvoirs publics en Europe.

Ce chapitre se subdivise en trois parties. La première examine les concepts fondamentaux qui seront utilisés. La deuxième s'intéresse à l'éducation de base des adultes et plus particulièrement aux programmes qui aident les adultes à améliorer leurs compétences de base en lecture, calcul et utilisation des TIC. La troisième partie ira au-delà des compétences de base afin d'analyser les possibilités offertes aux adultes d'obtenir une qualification de niveau moyen à un stade avancé de leur vie. La dernière partie examine également les perspectives d'éducation et de formation de niveau supérieur, c'est-à-dire les programmes préparatoires destinés aux apprenants adultes ne possédant pas les qualifications normales nécessaires à l'admission dans l'enseignement supérieur.

3.1. Concepts utilisés dans ce domaine: introduction

L'offre d'éducation destinée aux adultes ayant un faible niveau d'éducation formelle et/ou un faible niveau de compétences de base est décrite en utilisant différents termes dont la signification ou l'utilisation peuvent différer d'un pays à l'autre et qui peuvent également se chevaucher dans une certaine mesure. Les expressions utilisées incluent «littératie» et «compétences de base», «éducation de base des adultes» ou «éducation de la deuxième chance», ainsi que, bien entendu, leurs équivalents dans les autres langues. Si la signification de certains termes et concepts s'est sans doute imposée clairement dans le cadre des traditions nationales, elle peut s'obscurcir quand on se met à comparer les pays. Cette partie propose donc une analyse des concepts existants et une explication de l'utilisation qui en est faite dans ce chapitre.

Littératie, compétences de base, compétences clés et éducation de base des adultes

La «littératie», les compétences de base et les compétences clés sont des termes couramment utilisés dans les politiques européennes d'éducation et de formation, y compris l'éducation et la formation des adultes. Toutefois, comme le souligne Jeantheau,

[L]es termes tels que «littératie», «illettrisme», «compétences de base» ou «compétences clés» sont lourds de sens. Ils véhiculent l'histoire et la culture de chaque pays, mais aussi les idées des acteurs et leur vision des sociétés d'aujourd'hui et de demain. C'est souvent le contexte ou le choix communicatif qui détermine leur usage, plus que le contenu lui-même (Jeantheau 2005, p. 77).

Il est en effet difficile d'attribuer une signification dénuée d'équivoque à chacun de ces termes: ils peuvent être compris et définis différemment par les diverses organisations internationales ainsi que par les pays qui les utilisent et les interprètent en fonction de leurs propres traditions ou des particularités de leurs systèmes respectifs.

S'il n'existe aucun consensus mondial au sujet du concept de «littératie», ce terme est généralement compris comme la capacité de lire et d'écrire (voir par exemple NRDC, 2010a). En 1978, l'Unesco a recommandé une définition selon laquelle une personne présentant une littératie fonctionnelle «est à même de participer à l'ensemble des activités nécessitant la maîtrise de la lecture et de l'écriture en vue du fonctionnement efficace de son groupe et de sa communauté ainsi que pour lui permettre de continuer à utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son développement et celui de sa communauté» (cité dans Unesco 2013, p. 20). L'Unesco définit ainsi la «littératie» comme «la capacité à identifier, comprendre, interpréter, créer, communiquer et déchiffrer, en utilisant des supports imprimés et écrits associés à différents contextes. La littératie implique une période d'apprentissage permettant aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs

connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à leur communauté et à la société au sens large» (définition formulées lors d'une réunion d'experts internationaux en juin 2003 et citée dans Unesco 2004, p. 13).

Les enquêtes internationales sur les compétences des adultes (pour plus d'informations, voir le chapitre 2, section 2.2) fournissent d'autres moyens de conceptualiser la «littératie». Par rapport à l'Unesco, l'enquête PIAAC retient une définition plus étroite de ce terme, qui est limité au mot écrit et défini comme «la capacité à comprendre et à utiliser les informations émanant de textes écrits dans différents contextes de manière à atteindre des objectifs et à développer ses connaissances et ses capacités». En plus du concept de littératie, l'enquête fait également référence à la «numératie» («capacité d'utiliser, appliquer, interpréter et communiquer des informations et des idées mathématiques») et à la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique («capacité d'utiliser la technologie pour résoudre des problèmes et exécuter des tâches complexes») ⁽¹⁾.

S'agissant des compétences de base, le Cedefop (2008, p. 37) définit ce concept comme étant «les aptitudes nécessaires pour vivre dans la société contemporaine, par exemple l'écoute, la prise de parole, la lecture, l'écriture et les mathématiques». Parallèlement aux compétences de base, cette même source évoque le concept de «nouvelles compétences de base», qu'elle définit comme étant «les compétences relatives, notamment, aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et aux langues étrangères ainsi que les compétences sociales, les aptitudes organisationnelles et de communication, la culture technologique, l'entrepreneuriat» (ibid., p. 132). La somme des compétences de base et des nouvelles compétences de base est désignée par le terme de «compétences clés» (ibid., p. 101).

Les définitions ci-dessus témoignent d'un chevauchement partiel des concepts de «littératie», de «compétences de base» et de «compétences clés». Par ailleurs, ces termes sont étroitement liés au concept de «compétences clés» (*key competences*) défini, dans le cadre de la politique européenne ⁽²⁾, comme les huit compétences suivantes: communication dans la langue maternelle; communication en langue étrangère; culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies; compétences numériques; apprendre à apprendre; compétences sociales et civiques; sens de l'initiative et esprit d'entreprise, et sensibilité et expression culturelles. Deux de ces compétences clés – à savoir la communication dans la langue maternelle et les compétences mathématiques – sont en fait des compétences de base lorsqu'elles sont envisagées au niveau requis pour participer à des travaux de base et à l'activité de la société (Cedefop 2013, p. 20).

Si les documents stratégiques de l'UE font rarement référence à l'«éducation de base des adultes», ce terme est très souvent utilisé dans la littérature universitaire. Il existe plusieurs définitions de ce concept, ayant notamment pour différence l'inclusion ou l'exclusion de l'enseignement linguistique pour les locuteurs d'une autre langue et/ou des compétences en matière de TIC. Cependant, l'éducation de base des adultes est communément comprise comme l'enseignement qui permet aux adultes d'acquérir des compétences de base en lecture, en écriture et en calcul, équivalant au niveau de compétence généralement atteint à la fin de l'enseignement secondaire inférieur. Elle peut également inclure l'enseignement linguistique pour les locuteurs d'autres langues et/ou les programmes visant à améliorer les niveaux de compétences en matière de TIC.

En accord avec l'analyse conceptuelle présentée ci-dessus, dans ce chapitre, tous les programmes d'enseignement de la lecture, de l'écriture et des compétences de base ou d'éducation de base des adultes, quelle que soit leur forme, seront désignés par le terme de «programmes d'acquisition des compétences de base». Ces programmes seront compris comme ciblant l'acquisition des compétences en lecture, en écriture, en calcul et en utilisation des TIC (avec ou sans référence aux autres compétences).

⁽¹⁾ Pour plus d'informations, voir <http://www.oecd.org/fr/sites/piaac-fr/principauxelementsdelevaluation.htm> (consulté le 11 septembre 2014).

⁽²⁾ Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, JO L 394, 30.12.2006.

Éducation de la deuxième chance

Si l'expression «éducation de la deuxième chance» est fréquemment utilisée dans la littérature sur l'éducation des adultes et la formation continue, il est difficile d'en trouver une définition exhaustive. Par ailleurs, les définitions existantes n'interprètent pas nécessairement ce concept de la même manière.

Parmi les différentes définitions, Inbar et Sever (1989) voient l'éducation de la deuxième chance comme «une chance supplémentaire de prendre ou reprendre le chemin qui a été autrefois abandonné ou qui n'a jamais pu être emprunté» (ibid., p. 233). Une définition proposée par Jarvis (2002) insiste principalement sur l'échec dans le système d'éducation initiale, en faisant référence à l'offre d'enseignement proposée à ceux qui n'ont pas connu la réussite au moment de leur éducation initiale. Une autre définition est proposée par Titmus (1996, p. 13), qui souligne que l'éducation de la deuxième chance «n'est un terme approprié que dans les sociétés disposant d'un système d'éducation initiale universelle. Il désigne l'offre de possibilités d'apprentissage habituellement disponibles dans le cadre de l'éducation initiale aux personnes ayant mis fin à cette éducation initiale et n'ayant pas profité de ces possibilités lorsqu'elles se trouvaient à ce stade». Velloso et Vadeboncoeur (2013) définissent l'éducation de la deuxième chance de manière plus précise, en la rattachant aux programmes de remédiation visant à achever l'enseignement secondaire supérieur:

[L]'éducation de la deuxième chance se définit généralement par son type de participants, souvent des jeunes qui ont été écartés de la scolarisation classique ou qui se sont éloignés de l'école. Elle sert de filière permettant d'obtenir un diplôme ou un programme équivalant à la *high school* [enseignement secondaire supérieur aux États-Unis] [...] (ibid., p. 35).

À l'inverse des conceptualisations présentées ci-dessus, l'étude de terminologie européenne de l'éducation des adultes pour un langage commun et une compréhension et un suivi communs du secteur (*Study of European Terminology in Adult Education for a Common Language and Common Understanding and Monitoring of the Sector*, NRDC, 2010a), propose une définition plus neutre de l'éducation de la deuxième chance, qui est ici une «[ré]intégration de l'apprentissage, distinct de l'enseignement supérieur et de la formation continue postérieure à l'éducation et à la formation initiales» (ibid., p. 68). En d'autres termes, cette définition met uniquement l'accent sur les différences entre, d'une part, l'éducation de la deuxième chance et, d'autre part, l'éducation initiale (non interrompue) et l'enseignement supérieur, qui est également considéré comme un élément distinct.

Notons par ailleurs que selon le programme politique envisagé, la signification du concept peut varier légèrement et mettre l'accent sur l'un ou l'autre de ses aspects. La finalité de l'éducation de la deuxième chance peut donc être envisagée soit comme une «compensation», soit comme une «progression».

Le point de vue de la «compensation» est étroitement lié à la politique européenne visant à réduire le nombre des jeunes qui abandonnent prématurément l'éducation et la formation (Commission européenne, 2011a). Dans ce contexte, l'éducation de la deuxième chance compensatoire désigne l'offre d'éducation destinées aux personnes (essentiellement des jeunes) qui ont abandonné prématurément l'éducation initiale (pour diverses raisons) sans avoir obtenu de certification de l'enseignement secondaire supérieur. En d'autres termes, «les mesures de compensation offrent des possibilités d'éducation et de formation aux personnes qui ont abandonné leurs études. [...] Elles visent à aider les jeunes à réintégrer le système éducatif classique ou à leur donner une 'deuxième chance'» (ibid., p. 7). Ce point de vue va de pair avec le fait que les personnes qui abandonnent l'éducation initiale avec des qualifications faibles voire inexistantes, et non avec ce que l'on considère désormais comme les qualifications minimales, courent un risque élevé d'exclusion sociale et peuvent se retrouver dans l'impossibilité de trouver un emploi stable. L'éducation de la deuxième chance vue sous cet angle donne la possibilité d'écarter ce risque.

La dimension «progression» est plus étroitement liée au programme politique relatif à l'enseignement supérieur et notamment aux politiques et mesures visant à élargir l'accès à l'enseignement supérieur afin d'inclure les candidats «non traditionnels» (voir la section 3.3.3 pour des références aux documents stratégiques pertinents). Si le terme «éducation de la deuxième chance» est rarement

utilisé de manière explicite dans ce contexte, plusieurs programmes préparatoires/passerelles/d'accès destinés aux apprenants adultes sans certification formelle permettant l'accès à l'enseignement supérieur peuvent être compris et considérés comme donnant une deuxième chance aux personnes n'ayant pas les qualifications nécessaires pour intégrer l'enseignement supérieur à l'âge adulte.

Au vu de ce qui précède, ce chapitre se référera au concept d'éducation de la deuxième chance lorsque celui-ci est explicitement utilisé par les pays (comme dans le cas des «écoles de la deuxième chance» de niveau secondaire inférieur en Grèce (*Scholeio Deftaris Efkaris*)) ou lorsqu'il est fait référence à certains programmes compensatoires permettant d'achever l'enseignement secondaire supérieur. Toutefois, l'utilisation de ce terme sera limitée afin d'éviter toute confusion.

3.2. Programmes visant à relever les niveaux de compétences de base

Opérer des comparaisons de pays à pays des programmes d'éducation qui aident à améliorer le niveau de compétences de base des adultes, notamment les aptitudes en lecture, en écriture, en calcul et en utilisation des TIC, n'est pas une chose facile. Divers types d'enseignement peuvent contribuer à l'acquisition de ces compétences, y compris les programmes créés expressément à ces fins et ceux qui, bien qu'utilisant une nomenclature différente, intègrent tout de même les compétences de base dans leur contenu. Par ailleurs, les compétences de base peuvent être enseignées dans divers environnements, non seulement dans les établissements d'enseignement et de formation prévus à cette fin, mais aussi sur le lieu de travail ou en passant par le cadre communautaire (voir la figure 3.1).

Figure 3.1. Offre de compétences de base dans le cadre de l'éducation et de la formation des adultes.

	Compétences de base couvertes explicitement	Compétences de base couvertes implicitement
Établissements d'éducation et de formation.	Programmes d'«alphabétisation», de «compétences de base», de «compétences clés», etc., dispensés dans des établissements d'éducation et de formation	Programmes couvrant de plusieurs manières les compétences de base et dispensés dans des établissements d'éducation et de formation (par exemple les programmes préparatoires aux études supérieures incluant la révision de différents programmes d'études) <i>Potentiellement toute activité d'apprentissage dispensée dans un établissement d'éducation et de formation</i>
Cadres autres que les établissements d'éducation et de formation	Programmes d'«alphabétisation», de «compétences de base», de «compétences clés», etc., dispensés par exemple sur le lieu de travail ou dans le cadre communautaire	Programmes couvrant de différentes manières les compétences de base et dispensés par exemple sur le lieu de travail ou dans le cadre communautaire <i>Potentiellement toute activité d'apprentissage dispensée hors des cadres prévus pour l'éducation et la formation</i>

Source: Eurydice.

Notes explicatives

La figure a été inspirée par un modèle du Cedefop décrivant les moyens par lesquels il est possible d'intégrer les compétences clés dans les programmes d'apprentissage en milieu professionnel (Cedefop 2013, p. 26). Toutefois, les principales dimensions du modèle du Cedefop ont été ajustées.

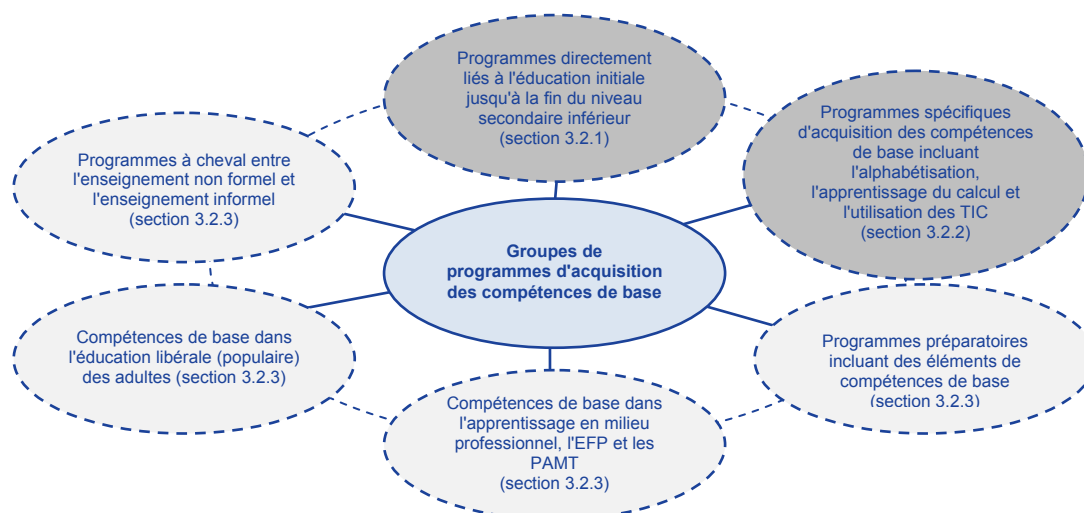
Les séparations entre les différentes catégories sont perméables, ce qui veut dire qu'un programme peut se situer à cheval sur plusieurs catégories ou être aisément déplacé d'une catégorie vers une autre (p.ex. un programme d'alphabétisation dispensé dans un cadre scolaire ainsi que dans des bibliothèques ou d'autres cadres communautaires).

Lorsque les autorités publiques octroient des subventions à des programmes d'acquisition des compétences de base, elles peuvent se concentrer sur certains types d'offres. Cette tendance peut être déterminée par différents facteurs, notamment le niveau d'éducation de la population adulte, la situation sur le marché du travail ainsi que la taille et le profil d'éducation de la population immigrée.

Cette partie envisagera donc les compétences de base comme une mosaïque d'éléments divers, chacun de ceux-ci contribuant à la transmission de ces compétences d'une manière particulière.

La section commence par une analyse des programmes directement liés au système d'éducation initiale, à savoir les programmes pour l'achèvement de l'éducation jusqu'à la fin du niveau secondaire inférieur (CITE 2). La deuxième partie aborde les programmes consacrés aux compétences de base, en particulier ceux qui intègrent des éléments explicites d'alphabétisation, d'apprentissage du calcul et d'utilisation des TIC. Pour suivre ces préliminaires détaillés, la troisième partie décrit les autres offres d'enseignement contribuant au développement des compétences de base, notamment les programmes préparatoires permettant d'acquérir les compétences nécessaires pour accéder aux niveaux d'études supérieurs, les programmes d'enseignement et de formation professionnels et programmes dispensés dans le cadre des politiques actives du marché du travail (PAMT), l'éducation libérale (ou populaire) des adultes, ainsi que les programmes à cheval entre les apprentissages non formel et informel. La figure 3.2 schématise la manière dont les programmes d'acquisition des compétences de base ont été regroupés de manière à faciliter l'analyse dans le présent chapitre. La dernière partie posera, sur la base des résultats des études déjà réalisées, la question de l'efficacité des programmes d'alphabétisation et d'acquisition des compétences de base.

Figure 3.2. Groupes de programmes d'acquisition des compétences de base.



Source: Eurydice.

Notes explicatives

Cette figure présente les catégories utilisées pour faciliter l'analyse des programmes dans le présent rapport. Il peut exister d'autres façons de regrouper les programmes. Les groupes représentés en gris foncé sont ceux qui font l'objet du présent chapitre. La contribution des autres groupes de programmes (en gris clair) sera évoquée et décrite, mais ne fera pas l'objet d'une analyse détaillée.

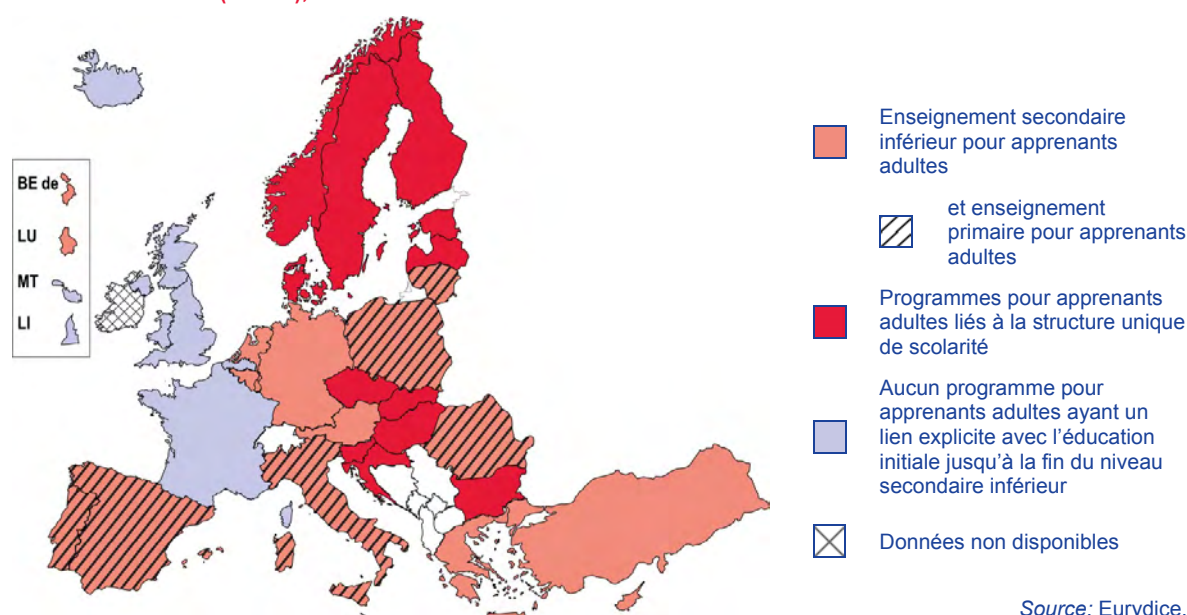
Les séparations entre les différentes catégories sont perméables, ce qui signifie qu'un même programme peut appartenir à plusieurs catégories (par exemple les programmes d'achèvement de l'enseignement secondaire inférieur ou les programmes spéciaux d'acquisition des compétences de base peuvent être dispensés dans le cadre des politiques actives du marché du travail (PAMT)).

L'analyse tient compte de l'existence d'un lien étroit entre le groupe des programmes directement liés au système d'éducation initiale et le groupe des programmes spéciaux d'acquisition des compétences de base. Par exemple, certains programmes relatifs au système d'éducation initiale peuvent être dispensés en fonction du sujet, c'est-à-dire sous la forme de formations spéciales plus courtes (voir par exemple les informations sur l'éducation générale des adultes (*almen voksenuddannelse*) au Danemark, au chapitre 3.2.1), tandis que certains programmes considérés comme des programmes spéciaux d'acquisition des compétences de base ont un lien étroit et explicite avec le système d'éducation formelle aux niveaux CITE 1 et 2 (par exemple, le programme norvégien «Compétences de base pour la vie professionnelle» (*basiskompetanse i arbeidslivet*) examiné à la section 3.2.2 a été élaboré en tenant compte des objectifs qui figurent dans le programme national pour l'enseignement primaire et secondaire inférieur). Mais pour l'analyse comparative entreprise dans le présent rapport, chaque programme est présenté dans la catégorie qui aura été jugée la mieux adaptée.

3.2.1. Programmes liés au système d'éducation initiale

La manière la plus évidente de débiter l'analyse transnationale des programmes d'acquisition des compétences de base ou des programmes d'éducation de base des adultes est de s'intéresser aux programmes directement liés au système d'éducation initiale, c'est-à-dire ceux qui sont destinés à aider les apprenants à terminer le niveau secondaire inférieur. Les jeunes sont censés atteindre ce niveau lorsqu'ils ont entre 14 et 16 ans, selon le pays où ils se trouvent. À la fin de l'enseignement secondaire inférieur, les étudiants sont censés avoir acquis un niveau fonctionnel de capacité dans différents domaines, y compris la lecture, l'écriture, le calcul et les TIC ⁽³⁾. À l'heure actuelle, l'enseignement secondaire inférieur fait partie de l'enseignement obligatoire dans l'ensemble des pays européens. Il peut donc paraître surprenant, à première vue, que la plupart des pays proposent aux apprenants adultes des programmes expressément associés à l'enseignement primaire et secondaire inférieur (voir la figure 3.3). Mais comme vu au chapitre 1 (figure 1.1), 6,5 % des adultes (de 25 à 64 ans) en Europe – soit environ 20 millions de personnes – ont quitté l'école avant d'avoir achevé l'enseignement secondaire inférieur. Cette proportion dépasse 10 % en Belgique et à Chypre (environ 11 % dans les deux pays), à Malte (11,5 %), en Espagne (14,4 %), en Islande (15,6 %), en Grèce (19,4 %), au Portugal (38,9 %) et en Turquie (56,9 %). Par ailleurs, si la figure renseigne sur l'existence de programmes, il ne donne pas d'informations sur le poids relatif de ces programmes dans la structure du système d'éducation. Ces aspects seront abordés plus loin dans le rapport.

Figure 3.3. Programmes pour apprenants adultes directement liés à l'éducation initiale jusqu'à la fin du niveau secondaire inférieur (CITE 2), 2013/2014.



Notes explicatives

Un programme est défini comme une série ou une séquence cohérente d'activités éducatives ou de communication conçue et organisée de manière à atteindre des objectifs d'apprentissage prédéterminés ou exécuter une série précise de tâches éducatives pendant une période prolongée (Unesco-ISU, 2011). La figure présente les programmes qui sont utilisés dans tout le pays et qui ne sont pas limités à une institution ou un lieu géographique donné.

Dans les pays qui ont une structure unique de scolarité obligatoire, il n'existe aucune distinction claire entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur. Dès lors, les programmes visant à permettre aux apprenants adultes à achever l'enseignement primaire et/ou secondaire inférieur dans ces pays sont décrits en des termes différents (par exemple «programmes pour l'achèvement de l'éducation de base», «enseignement obligatoire pour adultes», etc.) Mais comme ces programmes couvrent essentiellement les dernières années de la structure unique de scolarité obligatoire, ils sont comparables à ceux qui ciblent l'achèvement de l'enseignement secondaire inférieur dans les autres pays.

⁽³⁾ Les évaluations internationales des compétences des étudiants montrent toutefois que ce n'est pas toujours le cas. Pour plus d'informations, voir par exemple: <http://www.oecd.org/pisa/> (consulté le 11 septembre 2014).

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE nl): il existe des formations normalisées pour l'obtention des compétences de base dans des matières telles que le néerlandais, les mathématiques, les langues, les TIC et les études sociales. Ces formations ne sont pas présentées sur la base de leur équivalence avec l'enseignement de base, primaire ou secondaire inférieur et/ou en termes de certificats, mais couvrent les acquis d'apprentissage traditionnellement associés aux niveaux CITE 1 et 2. Ces formations sont décrites à la section 3.2.2.

Italie: l'éducation primaire pour apprenants adultes dispensée dans les centres territoriaux permanents (*Centri territoriali permanenti* – CTP) est actuellement en voie de suppression. Toutefois, dans les nouveaux centres d'éducation des adultes (*Centri provinciali per l'istruzione degli adulti* – CPIA), les apprenants qui n'ont pas achevé l'éducation primaire pourront suivre 200 heures de cours afin d'acquérir les compétences de base associées à ce niveau d'éducation.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les certifications par matières appelées *General Certificate of Secondary Education* ou GCSEs, qui représentent l'évaluation à laquelle sont soumis les élèves à l'âge de 15 ou 16 ans, sont également ouvertes aux adultes. Celles-ci ne sont pas incluses dans la figure puisque si l'obtention de résultats médiocres aux GCSE relève de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2), un programme à temps complet débouchant sur l'obtention de cinq GCSEs ou plus aux niveaux A* à C, eux, relève de l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3). En Angleterre, les adultes (19 ans et plus) bénéficient du financement complet de leurs certifications en anglais et en maths jusqu'aux GCSEs (compris). Ces programmes sont également souvent gratuits pour les apprenants du pays de Galles et d'Irlande du Nord, bien qu'il n'y ait pas de disposition au niveau central établissant les droits des apprenants à ce sujet.

Parmi les pays dans lesquels le système d'éducation initiale établit une différence entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur, quelques-uns seulement proposent des programmes en rapport avec l'enseignement primaire (Espagne, Italie, Lituanie, Pologne, Portugal et Roumanie). L'Espagne et le Portugal divisent ces programmes en sous-niveaux ou sous-programmes: en Espagne, les autorités éducatives distinguent généralement deux sous-niveaux, chacun durant environ une année scolaire. Au Portugal, il y a deux cycles, chacun d'une durée d'environ 800 heures. D'après les statistiques de participation, il y a eu au cours de l'année scolaire 2011/2012 environ 90 000 participants en Espagne, 35 000 en Italie et 3 000 en Roumanie ⁽⁴⁾ ⁽⁵⁾. En 2013/2014, la Lituanie et la Pologne ont enregistré respectivement 60 et 77 participants.

Il existe des programmes pour l'achèvement de l'enseignement secondaire inférieur ou de la structure unique ⁽⁶⁾ de scolarité obligatoire dans la quasi-totalité des pays européens (voir la figure 3.3). Toutefois, ces programmes n'accueillent souvent que peu de gens, comme c'est le cas de l'enseignement primaire pour apprenants adultes en Lituanie et en Pologne (voir ci-dessus), d'autant que dans certains pays, ce niveau a déjà été atteint par la plupart des adultes (pour plus de détails, voir le chapitre 1, figure 1.1). Par exemple, en République tchèque, où seulement 0,2 % des adultes (de 25 à 64 ans) n'ont pas achevé l'enseignement secondaire inférieur, la formation pertinente (*kurz pro získání základního vzdělání*) n'a concerné en 2013/2014 qu'environ 400 personnes. Si l'on tient compte des statistiques de participation ainsi que d'autres paramètres (notamment le volume de la population), il n'y a que peu de pays dans lesquels les programmes pour apprenants adultes rattachés au système d'éducation initiale au niveau secondaire inférieur apportent une contribution quantitative perceptible à l'éducation et à la formation. Parmi les pays dont la population est de dimension petite à moyenne (jusqu'à 20 millions d'habitants), la Suède est celui qui affiche le taux de participation le plus élevé (environ 34 000 participants en 2012) ⁽⁷⁾, suivi du Danemark (environ 7 000 participants en 2013), de la Roumanie et de la Norvège (tous deux avoisinant les 6 000 participants en 2011/2012 et 2012/2013 respectivement), de la Grèce (environ 4 000 participants en 2012/2013), de la Hongrie, des Pays-Bas, de l'Autriche et de la Finlande (environ 2 000 participants pour différentes années de référence allant de 2011 à 2013), et enfin de la Slovaquie (environ 1 000 participants en 2013/2014).

⁽⁴⁾ Les sources de toutes les statistiques nationales présentées à la section 3.2 peuvent être consultées dans Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015.

⁽⁵⁾ Aucune donnée qui permettrait de connaître le nombre des personnes qui ont participé à l'éducation des adultes relevant du niveau d'enseignement primaire n'est disponible pour le Portugal. Toutefois, si l'on tient compte des programmes de niveau primaire et de niveau secondaire inférieur (à savoir les formations EFA B1, B2 et B3), il y avait 6 782 participants en 2013.

⁽⁶⁾ Pour plus d'informations sur le concept de structure unique de scolarité, voir les notes explicatives relatives à la figure 3.3.

⁽⁷⁾ Il est à noter que la Suède accorde un droit légal à une éducation de base pour les adultes à l'ensemble des ressortissants suédois âgés d'au moins 20 ans et n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire inférieur. Le cadre juridique oblige par conséquent les municipalités à garantir une offre suffisante pour répondre aux demandes et aux besoins des apprenants.

Dans les autres pays comptant moins de 20 millions d'habitants, la participation correspond à moins de 1 000 personnes ou ne fait pas l'objet d'un contrôle séparé au niveau central. Dans les grands pays (plus de 20 millions d'habitants), des nombres élevés de participants sont enregistrés en Espagne (environ 236 000 participants en 2011/2012) et en Turquie (environ 367 000 participants en 2012/2013), suivis par l'Italie (environ 34 000 participants en 2011/2012), l'Allemagne (environ 20 000 participants en 2012/2013) et la Pologne (environ 15 000 participants en 2013).

Il convient également de noter que les participants ne sont pas nécessairement des «adultes», c'est-à-dire des personnes âgées d'au moins 18 ans. En effet, dans la plupart des pays, ces programmes peuvent être suivis par tout apprenant arrivé à la fin de sa période de scolarité obligatoire (entre 14 et 16 ans dans la plupart des pays européens; pour plus d'informations, voir Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2014b), mais n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire inférieur ou la structure unique de scolarité. Adultes et jeunes sont ainsi souvent ciblés de la même manière. Par exemple, les données fournies par l'Estonie montrent que sur les 371 personnes ayant suivi l'enseignement secondaire inférieur pour adultes orienté sur la formation professionnelle (*põhihariduse nõudeta kutseõpe*) en 2013/2014, 148 avaient moins de 19 ans, 73 avaient entre 20 et 24 ans et seulement 150 (soit environ 40 %) avaient plus de 25 ans. Mais dans certains pays, les programmes liés à l'éducation initiale jusqu'à la fin du niveau secondaire inférieur ciblent spécialement les adultes. C'est le cas dans certains pays nordiques, dans lesquels les programmes liés à la structure unique de scolarité ciblent spécialement les personnes âgées de plus de 18 ans (programme appelé «éducation générale des adultes» – *almen voksenuddannelse* – au Danemark) ou de plus de 20 ans (programme appelé «éducation de base des adultes» – *grundläggande vuxenutbildning* – en Suède). Il en va de même pour les programmes des «écoles de la deuxième chance» (*Scholeio Defteris Efkaïrias*) en Grèce, ainsi que pour les programmes d'achèvement de l'enseignement secondaire inférieur au Portugal (*Ciclo do Ensino Básico – Cursos de Educação e Formação de Adultos – B3*), où l'âge minimum d'inscription est fixé à 18 ans. L'Espagne relève également de cette catégorie, mais dans des circonstances exceptionnelles, il est également possible d'y entrer à 16 ans.

La manière dont les programmes sont organisés explique en partie les tendances de participation: si, dans certains pays, l'offre de formation est organisée sous la forme d'un programme global impliquant une charge de travail considérable, dans d'autres cas, elle est divisée en fonction des matières, ce qui permet aux apprenants d'étudier des matières individuelles dans le cadre de formations plus courtes.

Le premier modèle d'organisation est celui de la plupart des pays. Par exemple, au Portugal, il existe différentes filières d'enseignement secondaire inférieur (général ou professionnel) pour les adultes, correspondant à 1 000-2 000 heures d'enseignement, selon que l'apprenant suit uniquement une formation générale ou également une formation professionnelle⁽⁸⁾. La Slovénie indique que ses programmes d'achèvement de la structure unique de scolarité comportent environ 2 000 périodes d'enseignement. Les pays relevant de cette catégorie expriment souvent la durée de leurs programmes en années, généralement sous la forme de périodes allant de un à trois ans, et en soulignant que la durée exacte tient compte des besoins individuels des apprenants, raison pour laquelle il n'y a pas de durée prédéfinie. La durée de la formation dépend bien entendu également de son rythme, temps complet ou temps partiel, la plupart des pays proposant les deux options. C'est en Turquie qu'on note la plus grande flexibilité pour ce type de formations: le système d'achèvement de l'enseignement secondaire inférieur, appelé «enseignement secondaire inférieur ouvert» (*Açık Öğretim Ortaokulu*) n'a aucune durée prédéfinie et est proposé sous forme de formation à distance (pour plus de détails, voir le chapitre 4, section 4.2).

Le second modèle d'organisation est basé sur les matières, c'est-à-dire que les étudiants peuvent suivre des matières séparées dans le cadre de formations plus courtes. Ce modèle est typique des pays nordiques. Il offre deux possibilités: les apprenants peuvent soit suivre des matières individuelles dans le cadre de formations plus courtes, sans nécessairement achever l'enseignement secondaire inférieur, ou combiner plusieurs matières selon des programmes préétablis, afin d'obtenir un diplôme

⁽⁸⁾ Cette durée est valable lorsque les étudiants suivent tous les cours, mais il existe également des possibilités de validation de l'apprentissage non formel et informel préalable susceptibles de raccourcir le programme à suivre.

de l'enseignement secondaire inférieur ou d'achever la structure unique de scolarité. En Finlande, par exemple, les adultes peuvent étudier des matières individuelles telles que les langues ou les TIC en tant qu'«étudiants à matières», ou préparer des examens dans plusieurs matières, ce qui leur donne le droit d'accéder ensuite à l'enseignement secondaire supérieur. Au Danemark, l'éducation générale des adultes (*almen voksenuddannelse*) comporte des formations basées sur certaines matières, pouvant être achevées par un examen correspondant aux examens finaux de la *folkeskole* (structure unique de scolarité obligatoire). Ces formations durent en général environ 60 heures et la plupart sont divisées en trois niveaux de réussite. Il est également possible de compléter l'examen général par un certificat dans cinq matières: danois, mathématiques, anglais, sciences naturelles et une cinquième matière à choisir entre français, allemand, histoire ou sciences sociales. L'étudiant qui obtient ce certificat peut ensuite intégrer un programme préparatoire de niveau supérieur ou des formations préparatoires supérieures à matière unique (enseignement secondaire supérieur) dans un domaine d'étude en rapport. En Suède, où le programme d'éducation de base des adultes est également divisé en formations, les autorités centrales collectent des statistiques de participation portant directement sur l'offre de formations d'alphabétisation et d'acquisition de compétences de base. Ici, sur les 34 122 participants inscrits à l'éducation de base des adultes en 2012, environ 25 % (c'est-à-dire environ 8 500 adultes) ont suivi des cours de lecture et d'écriture. Ces données peuvent expliquer en partie le taux de participation dans l'ensemble assez élevé. Il est en effet très probable que les données correspondent à des personnes ayant suivi plusieurs formations courtes basées sur une seule matière («nombre de participations»), et non pas à un plus grand nombre de personnes qui n'auraient suivi qu'une seule formation («nombre de participants»).

3.2.2. Programmes spéciaux d'acquisition des compétences de base

Si tous les programmes présentés au chapitre précédent comportent des composantes d'acquisition de la lecture, des compétences de base ou des compétences clés, ils ne sont pas explicitement signalés en tant que tels, mais sont désignés par leur objectif principal, qui est la plupart du temps l'achèvement du niveau secondaire inférieur ou de la structure unique de scolarité. Le chapitre précédent a également montré que certains pays proposaient des programmes d'éducation initiale basés sur une seule matière, qui permettent aux apprenants de ne choisir que certains éléments du programme (notamment des cours d'acquisition des compétences de base comme leur langue maternelle, les mathématiques ou les TIC) et de les suivre sous la forme de formations courtes en «compétences de base». Parallèlement à ce type de formations – qui n'est pas examiné dans cette partie –, certains pays ont élaboré des programmes ou des cadres de programmes spéciaux pour l'acquisition des compétences de base. Toutefois, lorsqu'on entre dans ce domaine, il devient difficile d'effectuer une comparaison valable des offres des différents pays. En effet, les pays ont mis en place divers programmes dont les noms sont similaires mais dont les contenus sont très différents, ainsi que des programmes dont les noms sont différents mais les contenus similaires.

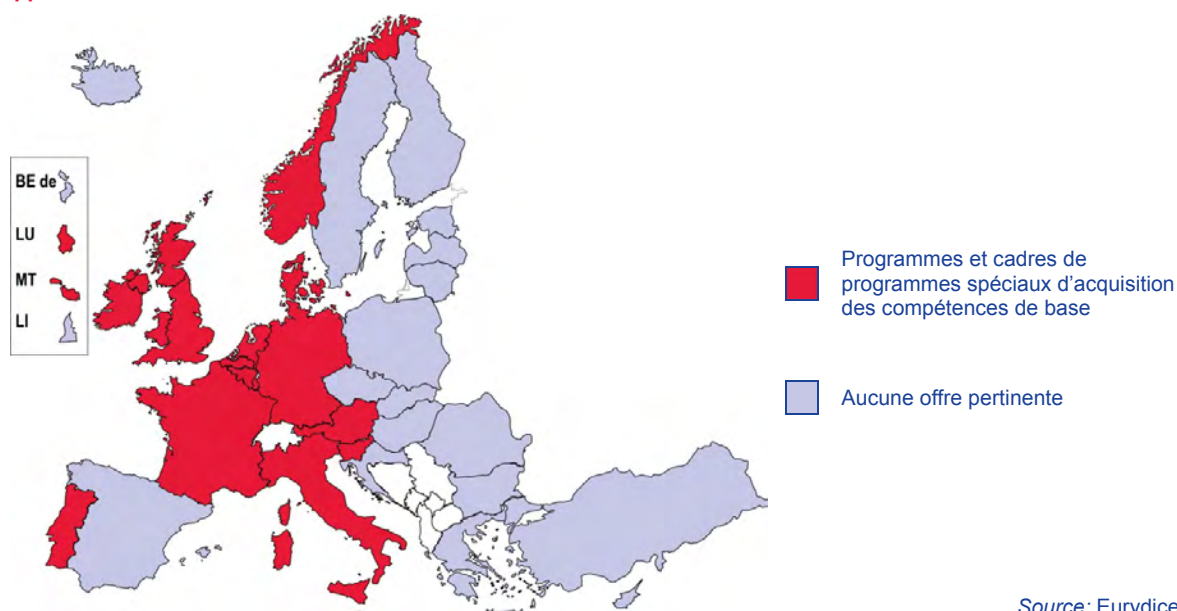
Programmes d'acquisition des compétences de base comportant des éléments d'apprentissage de la lecture et du calcul

Des programmes spéciaux d'acquisition des compétences de base comportant parmi leurs éléments principaux l'apprentissage de la lecture et du calcul – avec ou sans contenus supplémentaires (p.ex. TIC, méthodes de travail, etc.) – ont été mis en place dans environ la moitié des pays européens. Ces programmes portent des intitulés très variés, composés généralement des termes examinés à la section 3.1.

Par exemple, certains programmes ou cadres de programmes portent un nom explicite comportant «compétences de base», «compétences clés», «aptitudes de base», «aptitudes clés», etc. Ces programmes axés sur les aptitudes et compétences peuvent être rencontrés dans diverses régions d'Europe. Souvent, leur création est relativement récente. Par exemple, en 2010, le Portugal a élaboré un programme appelé «formation aux compétences de base» (*programa de formação em competências básicas*). Depuis 2006, la Norvège met en œuvre le programme «des compétences de

base dans la vie professionnelle» (*Basiskompetanse i arbeidslivet*), permettant d'acquérir des compétences en lecture, en calcul, dans le domaine des TIC et en expression orale (ce dernier élément est proposé depuis 2014). En 2012, l'Autriche a mis en place le programme-cadre *Basisbildung*, qui peut se traduire par «éducation de base», mais qui est généralement reconnu comme un programme de «compétences de base». En France, le ministère responsable de l'emploi a opté pour un contenu dépassant le cadre des «compétences de base» ou «aptitudes de base» lorsqu'il a créé le programme «compétences clés», en 2009, en référence aux huit compétences définies dans la politique européenne (pour plus d'informations sur les huit compétences clés, voir la section 3.1). Le Royaume-Uni a de son côté créé des séries de certifications des compétences de base, à savoir les *Functional Skills* (Angleterre), les *Essential Skills Wales* (pays de Galles), les *Essential Skills* (Irlande du Nord) et les *Core Skills* (Écosse). Ces certifications ont fait l'objet de réformes depuis leur introduction il y a 20 ans et il existe des différences entre les régions du Royaume-Uni: en Angleterre et au pays de Galles, elles remplacent depuis 2010 les certifications dites *Key Skills* pour les jeunes de l'enseignement de base et de l'enseignement supérieur et les *Basic Skills* pour les adultes.

Figure 3.4. Programmes et cadres de programmes spéciaux d'acquisition des compétences de base pour les apprenants adultes, 2013/2014.



Source: Eurydice.

Notes explicatives

Un programme est défini comme une série ou une séquence cohérente d'activités éducatives ou de communication conçue et organisée de manière à atteindre des objectifs d'apprentissage prédéterminés ou à réaliser une série précise de tâches éducatives pendant une période prolongée (Unesco-ISU, 2011). Un programme spécifique d'acquisition des compétences de base est défini comme un programme ciblant l'obtention de compétences de base, mais n'ayant pas de lien explicite et direct avec les programmes dispensés dans le système d'éducation initiale. Outre les programmes, la figure fait également référence aux cadres de programmes, définis comme des systèmes pouvant intégrer différents programmes partageant un même objectif général et des modalités de financement identiques (par exemple une ligne budgétaire distincte et identifiable). La figure présente les programmes et les cadres de programmes qui sont utilisés dans tout le pays et qui ne sont pas limités à une institution ou un lieu géographique donné.

Elle ne tient pas compte

- des programmes d'achèvement de l'éducation jusqu'au niveau secondaire inférieur pouvant être dispensés sous la forme de formations courtes axées sur des matières ou des compétences individuelles, y compris l'enseignement de la lecture et du calcul. Pour plus d'informations sur ces programmes, voir la section 3.2.1;
- des programmes spéciaux ciblant uniquement le développement des compétences en TIC (n'incluant donc pas l'enseignement de la lecture et du calcul);
- des programmes spéciaux d'enseignement de la lecture ciblant en particulier la population immigrée (enseignement de la langue locale aux locuteurs d'autres langues);
- des programmes spéciaux d'alphabétisation familiale, abordés à la section 3.2.3.

Notes spécifiques par pays

Espagne: si la figure ne présente aucune formation proposée dans tout le pays, certaines communautés autonomes (comme Castille-la-Manche et Castille-et-León) proposent des programmes d'éducation non formelle appelés «acquisition et renforcement des compétences de base».

Hongrie: s'il est difficile de détecter une ligne ou un cadre de programmes spéciaux bien défini (la figure ne présentant aucune offre de formations), il y a bien eu diverses initiatives financées par l'UE et basées sur des projets permettant aux adultes d'améliorer leurs compétences de base (tels que le projet «Actifs pour les compétences» (*Aktívan a tudásért!*) ou les programmes conçus dans le cadre de l'initiative «Centres ouverts d'apprentissage (NYITOK)» (*NYITOK Tanulási központok programjai*).

Malte: l'offre figurant dans la figure se compose des formations en maltais, en anglais ou en mathématiques pouvant être suivies dans des établissements publics.

Dans certains pays, il existe des programmes ou des cadres de programmes spéciaux qui abordent l'apprentissage de la lecture et/ou du calcul (y compris l'alphabétisation fonctionnelle). En Irlande, par exemple, il existe depuis les années 1980 un cadre de programmes appelé «alphabétisation des adultes» (*adult literacy*), qui comporte des cours de lecture, d'écriture, de calcul, d'utilisation des TIC, de méthodes de travail et de développement personnel. La Communauté française de Belgique a également élaboré un cadre de programmes appelé «Alphabétisation». Aux Pays-Bas, depuis la moitié des années 1990, un réseau de centres de formation régionaux (ROC) propose des cours de langue néerlandaise et d'apprentissage du calcul (*opleidingen Nederlands en rekenen*). En Italie, un cadre juridique a été créé en 1997 afin de permettre aux centres territoriaux permanents (*Centri territoriali permanenti* – CTP, c'est-à-dire aux centres d'éducation des adultes) de dispenser des cours d'alphabétisation fonctionnelle (appelés *corsi brevi e modulari di alfabetizzazione funzionale*). Ces cours sont actuellement en voie de suppression et seront remplacés par d'autres types de formations (pour plus de détails, voir les notes spécifiques par pays relatives à la figure 3.3).

Un programme spécial créé au Luxembourg en 1991 déjà, appelé «instruction de base des adultes», comporte des cours de lecture, de calcul et d'utilisation des TIC. Une approche similaire a été observée en Communauté flamande de Belgique, où a été créé, entre 1985 et 1990, un réseau de 13 établissements d'éducation des adultes financés par les pouvoirs publics. Ces «centres pour l'éducation de base des adultes» (*Centra voor Basiseducatie*) dispensent des formations normalisées dans divers domaines des compétences de base, y compris le néerlandais, les mathématiques et les TIC.

Les programmes qui comportent des compétences de base dans leur contenu principal ne portent pas nécessairement des noms faisant référence aux compétences de base. L'exemple le plus parlant est celui du Danemark, où le contenu de «l'éducation préparatoire des adultes» (*forberedende voksenundervisning*) comprend les compétences de base de lecture, d'écriture et de calcul. Toutefois, le nom du programme exprime son objectif général, qui est d'apporter les compétences qui permettront aux étudiants de progresser dans le système d'éducation et de formation. Si des programmes préparatoires similaires ont été mis en place dans plusieurs autres pays, la lecture et le calcul n'occupent pas une place aussi importante dans leur contenu. Ces programmes font en outre parfois partie de programmes ou de cadres institutionnels plus vastes. Ils seront donc abordés plus en détail à la section 3.2.3. La Slovénie a elle aussi créé un cadre de compétences de base qui n'est pas désigné en tant que tel, à savoir le «programme d'éducation pour la réussite dans la vie» (*Usposabljanje za življenjsko uspešnost*), élaboré entre 2003 et 2006. Ce cadre regroupe plusieurs volets différents ciblant l'alphabétisation et l'apport de compétences de base dans différents contextes, y compris le milieu professionnel, le cadre familial et les communautés rurales.

Si les programmes spéciaux d'acquisition des compétences de base ont souvent un caractère non formel (par exemple en Allemagne, en France, en Autriche et en Slovénie), certains pays les reconnaissent dans leurs systèmes et structures de certification. Tel est le cas du Royaume-Uni, où les *Functional Skills* (Angleterre) et les *Essential Skills* (pays de Galles et Irlande du Nord) sont accrédités à trois différents niveaux du cadre national de certification (CNC) qui en compte 9: au niveau initial (subdivisé en niveaux initiaux 1, 2 et 3), au niveau 1 et au niveau 2. Le Danemark et les Pays-Bas reconnaissent également leurs programmes d'acquisition des compétences clés (l'«éducation préparatoire des adultes» au Danemark et les cours de langue néerlandaise et de calcul

aux Pays-Bas) dans leurs structures de certification, qu'ils placent au premier niveau de leurs cadres de certification respectifs. Si, au Portugal, le programme de «formation aux compétences de base» n'est pas inclus dans un cadre de certification, il figure dans le catalogue national des certifications (*Catálogo Nacional de Qualificações*).

Notons également que les programmes spéciaux d'acquisition des compétences de base peuvent avoir une identité plus marquée dans certains secteurs que dans d'autres. Si la plupart des pays les ont installés dans leur secteur éducatif, la France, elle, a opté pour une approche différente: c'est le ministère responsable de l'emploi qui est à l'origine du programme «Compétences clés». Ce programme cible donc les personnes qui se trouvent en dehors du marché du travail, dans le cadre des politiques actives du marché du travail (PAMT). En Norvège, le programme «Des compétences de base dans la vie professionnelle» a été élaboré par le secteur éducatif, mais il cible les employés: c'est donc l'employeur – en collaboration avec un fournisseur de programmes et éventuellement une organisation syndicale – qui est à l'origine de la formation et sollicite un financement public.

Les autorités publiques adoptent diverses approches vis-à-vis des fournisseurs de programmes d'acquisition des compétences de base: elles peuvent appointer des fournisseurs particuliers ou permettre à un certain nombre de fournisseurs de proposer leurs services. Le premier modèle est celui de la Communauté flamande de Belgique et des Pays-Bas, où les programmes d'acquisition des compétences de base existants sont dispensés par des établissements spéciaux, à savoir les 13 centres d'éducation de base des adultes de la Communauté flamande de Belgique et les 43 ROC (centres de formation régionaux) des Pays-Bas. Toutefois, les Pays-Bas étudient actuellement une réforme qui permettrait aux municipalités de choisir entre différents fournisseurs, de manière à pouvoir proposer des formations personnalisées aux différents groupes cibles. Cette approche existe dans plusieurs autres pays. En Norvège, par exemple, le programme «Des compétences de base dans la vie professionnelle» peut être dispensé par des écoles publiques ainsi que par divers organismes privés sans but lucratif. En Autriche, les programmes relevant du cadre des «compétences de base» sont également dispensés par une série d'institutions, les fournisseurs les plus communs étant les grands établissements proposant diverses formes et voies d'éducation aux adultes. En Slovénie, les différentes lignes de programmes relevant du «programme d'éducation pour la réussite dans la vie» sont généralement dispensées par les établissements publics d'éducation des adultes créés par les communautés locales. En Allemagne, les principaux fournisseurs d'alphabétisation sont les centres d'éducation des adultes (*Volkshochschulen*; voir également la section 3.3.3), mais il existe aussi d'autres fournisseurs.

L'intervention des pouvoirs publics dans l'élaboration des contenus ou des normes des programmes spéciaux d'acquisition des compétences de base varie selon les pays. Aux Pays-Bas, par exemple, les municipalités bénéficient d'une grande liberté pour organiser des formations à la lecture et au calcul dans les centres de formation régionaux. On peut également observer un très faible niveau d'intervention des pouvoirs centraux en Allemagne, où l'offre de cours d'alphabétisation relève de la responsabilité des *Länder* et des autorités locales. On observe pourtant un certain degré de structuration émanant du niveau fédéral. En particulier, l'association allemande pour l'éducation des adultes (DVV) – un organe de niveau fédéral – a récemment mis en place un cadre couvrant différents domaines, dont «l'écriture», «la lecture» et «le calcul de base». Elle fournit des lignes directrices aux tuteurs qui donnent des cours d'alphabétisation et d'acquisition des compétences de base, avec des exemples d'exercices aux différents niveaux d'alphabétisation (appelés «niveaux alpha»). L'Autriche appartient également au groupe des pays dans lesquels les autorités centrales n'interviennent que très peu dans les formations non formelles à l'acquisition des compétences de base. Ici, les programmes dispensés dans le cadre des «compétences de base» varient tant au niveau de leur contenu qu'au niveau de leur mise en œuvre pratique. Toutefois, pour avoir droit à un financement, chaque programme doit être accrédité, ce qui implique de respecter certaines exigences générales en ce qui concerne leur contenu. Il est par exemple demandé de structurer le programme d'apprentissage de la lecture, du calcul et des TIC en plusieurs (jusqu'à cinq) niveaux de compétences distincts. L'approche de la Norvège est similaire à celle de l'Autriche, mais avec un plus grand nombre de lignes directrices détaillées proposées aux fournisseurs. Dans ce pays, les

formations à l'acquisition des compétences de base, appelées «compétences de base pour la vie professionnelle», doivent être rattachées au cadre de compétence élaboré spécialement pour les adultes par l'agence norvégienne pour l'apprentissage tout au long de la vie (Vox). Il est intéressant de noter que les objectifs du cadre de compétences sont également alignés sur le programme national de l'enseignement primaire et secondaire inférieur, élaboré par la direction norvégienne de l'éducation et de la formation.

La Communauté flamande de Belgique constitue un modèle dans lequel l'intervention des autorités au plus haut niveau est plus importante. Un contenu détaillé et des lignes directrices organisationnelles ont été établis pour les programmes d'acquisition des compétences de base dispensés dans les 13 centres pour l'éducation de base des adultes (des organisations publiques sans but lucratif spécialement axées sur l'offre d'une éducation de base aux adultes). Des normes détaillées relatives aux acquis d'apprentissage ont également été définies au Royaume-Uni, où les programmes débouchent sur l'obtention de certifications reconnues au niveau national, les *Functional Skills* (Angleterre), *Essential Skills Wales* (pays de Galles), *Essential Skills* (Irlande du Nord) et *Core Skills* (Écosse). Toutefois, l'organisation et le contenu des programmes peuvent varier en fonction du contexte et du fournisseur.

Il importe de noter que la nature des programmes d'acquisition des compétences de base, y compris leur cadre de compétences, peut varier avec le temps. Un exemple est celui du Luxembourg, où «l'éducation de base des adultes» existe depuis le début des années 1990. Toutefois, ce n'est qu'en 2013 que les autorités centrales ont formalisé ce type d'enseignement en créant un cadre de compétences, décrit dans un bref document facile à lire distribué à tous les apprenants au début du programme.

Comme pour le contenu et les normes, la durée des programmes d'acquisition des compétences de base varie d'un pays à l'autre. Dans certains pays (notamment Allemagne, Pays-Bas et Autriche), les fournisseurs disposent d'une grande autonomie pour concevoir les cours, y compris pour fixer leur durée. Dans d'autres pays, des normes de durée des formations ont été mises en place. Les programmes dispensés par les 13 centres pour l'éducation de base des adultes de la Communauté flamande de Belgique semblent se caractériser par une charge considérable de travail. Par exemple, le domaine d'étude «néerlandais», qui comprend trois programmes, compte entre 600 et 1 100 périodes d'enseignement, en fonction du ou des programmes choisis par apprenants. Chaque programme d'études est subdivisé en modules. Le domaine d'étude «mathématiques», qui suit le même schéma organisationnel, compte entre 360 et 630 périodes d'enseignement.

Dans les autres pays, les programmes d'acquisition des compétences de base sont généralement plus courts et se composent de 100 à 300 périodes d'enseignement⁽⁹⁾. Par exemple, le programme «Compétences clés» en France compte environ 100 périodes d'enseignement et dure environ six mois. Au Luxembourg, les formations suivies dans le cadre de l'«éducation de base des adultes» prennent en général un an et comptent entre 150 et 300 heures, en fonction des besoins de l'apprenant. En Norvège, les formations standard «compétences de base pour la vie professionnelle» comptent 130 leçons et ce modèle standard a été choisi par 75 % des demandeurs en 2013. En Slovaquie, les diverses lignes de programmes relevant du cadre du «programme d'éducation pour la réussite dans la vie» varient en durée, avec entre 75 et 350 périodes d'enseignement.

Comme certains pays divisent leurs programmes d'acquisition des compétences de base en modules ou en unités plus petites, un module individuel peut être relativement court, alors que la durée totale du programme sera plus longue. Par exemple, le Portugal signale que les formations connues sous le nom de «formations aux compétences de base» consistent en au moins trois modules, d'une durée de 50 heures chacun. Comme il existe six modules au total, la durée globale se situe entre 150 et 300 heures, en fonction du nombre de modules que l'étudiant choisit. Au Danemark, l'«éducation préparatoire des adultes» compte plusieurs «étapes» durant entre 30 et 60 heures, chacune se

⁽⁹⁾ De plus amples analyses seraient nécessaires pour mieux comprendre la durée exacte d'une période d'enseignement dans l'éducation de base des adultes dans une perspective de comparaison entre pays.

terminant par un test (par exemple, la lecture compte 4 étapes de 30-60 heures et les mathématiques comptent 2 étapes de 30-60 heures). Le programme total dure entre 120 et 240 heures. Dans une certaine mesure, le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) emploie une approche comparable. Ici, différentes certifications des compétences de base, connues sous différents noms selon l'endroit du Royaume-Uni où l'on se trouve, sont conçues afin d'offrir des parcours d'évolution cohérents du niveau initial, subdivisé en trois sous-niveaux, jusqu'aux niveaux 1 et 2 du cadre national de certifications (CNC). Dans le cadre de ce parcours, un programme individuel peut être relativement court. Par exemple, les supports destinés aux fournisseurs de programmes de compétences fonctionnelles en anglais indiquent 45 heures d'enseignement pour chaque sous-niveau du niveau initial (OCR, non daté).

Pour terminer cette analyse des programmes d'acquisition des compétences de base, il faut encore ajouter un mot au sujet des statistiques de participation. Les données montrent que ces programmes concernent généralement un nombre limité apprenants. Cela peut s'expliquer par le fait que ces programmes ciblent des groupes particuliers, souvent difficiles à atteindre. Pour être plus précis, dans la plupart des pays, ces programmes ne concernent pas plus de 5 000 personnes par année. Dans les pays à faible densité de population (p.ex. le Luxembourg), quelques centaines de personnes seulement y participent. Pourtant, les niveaux de participation sont élevés dans certains pays, notamment en Irlande, où les programmes dispensés dans le cadre de l'«alphabétisation des adultes» ont accueilli environ 57 000 personnes en 2012. Au Danemark, l'«éducation préparatoire des adultes» a enregistré près de 25 000 inscriptions en 2013. En ce qui concerne les niveaux de participation dans les grands pays, le programme «compétences clés» de la France a accueilli près de 50 000 personnes en 2011. Le programme ayant été élaboré par le ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social, plus de 90 % de l'ensemble des participants étaient des personnes sans emploi.

Programmes visant à améliorer les compétences en TIC

Comme déjà mentionné à la section 3.1, le Cedefop (2008, p. 132) qualifie les compétences en matière de TIC de «nouvelles compétences de base». En effet, les technologies de l'information et de la communication font aujourd'hui partie de la vie quotidienne et il est difficile de survivre dans le monde moderne sans les compétences nécessaires pour en faire un bon usage. L'apport de ces compétences fait partie des programmes de l'enseignement obligatoire dans tous les pays européens. Elles sont ainsi intégrées dans les programmes conçus pour aider les apprenants adultes à achever l'enseignement secondaire inférieur (pour plus de détails, voir la section 3.2.1). Par ailleurs, ces compétences sont aussi souvent intégrées dans les programmes spéciaux d'acquisition des compétences de base dont il a été question plus haut. Par exemple, en Communauté flamande de Belgique, les programmes dispensés dans les 13 centres pour l'éducation de base des adultes prévoient l'étude des TIC. De même, au Luxembourg, les formations de base aux TIC relèvent du cadre de l'éducation de base des adultes décrite ci-dessus. Des cours permettant d'acquérir les compétences de base dans le domaine des TIC sont également intégrés à d'autres cadres d'éducation et de formation, notamment ceux qui sont organisés au titre des politiques actives du marché du travail (PAMT) ou dans le cadre de l'éducation libérale (ou populaire) des adultes (pour plus d'informations, voir la section 3.2.3).

Hormis les offres décrites ci-dessus, quelques pays seulement ont élaboré des programmes spéciaux d'acquisition de compétences dans le domaine des TIC ne relevant pas d'un cadre plus vaste d'acquisition des «compétences de base». La Slovénie, par exemple, a élaboré en 2005 un programme pour l'éducation numérique des adultes (*računalniška pismenost za odrasle*). D'une durée de 60 heures, ce programme se concentre sur les connaissances de base en TIC, y compris le traitement de texte, l'utilisation de l'internet, l'utilisation des courriels, etc. Le programme et les réglementations qui y ont trait ont été adoptés au niveau central par le Conseil d'experts pour l'éducation des adultes. Il y a eu 1 745 participants en 2012. En 2008, l'Islande a lancé un programme appelé «Des employés plus forts: compétences en TIC et en communications» (*Sterkari Starfsmaður: Upplýsingatækni og samskipti*), ciblant la population économiquement active, en particulier les

personnes souhaitant améliorer leur utilisation des TIC sur leur lieu de travail. Ce programme est dispensé par les 11 centres d'apprentissage tout au long de la vie disséminés dans le pays, nécessite 150 heures d'enseignement et donne droit à 12 crédits comptant pour l'achèvement de l'enseignement secondaire supérieur. Le programme a attiré environ 50 participants en 2013. Une initiative plus récente, mais de portée majeure est celle de la Pologne, où un projet du FSE baptisé «Les gardiens de la Pologne numérique» (*Latarnicy Polski Cyfrowej*) apporte une éducation numérique à la génération des plus de 50 ans. Depuis le début 2013, le projet a vu passer un nombre considérable de personnes (environ 200 000).

3.2.3. Autres programmes contribuant à l'amélioration des compétences de base

Si les programmes destinés à apporter aux adultes les connaissances et compétences associées à l'éducation jusqu'au niveau secondaire inférieur, combinés aux programmes spéciaux d'acquisition des compétences de base, constituent la partie la plus visible de l'offre de compétences de base, leur contribution à l'éducation et à la formation des adultes est limitée dans la plupart des pays, lorsqu'on la mesure à l'aune de la population adulte atteinte. Le tableau ne serait donc pas complet sans mentionner les autres types d'enseignements subventionnés par les pouvoirs publics et permettant aux adultes, y compris ceux dont les compétences de base sont faibles, de reprendre leur éducation et leur formation. Les sous-sections suivantes auront donc pour but de décrire la myriade d'autres types d'enseignements proposés, tels que les programmes préparatoires, l'enseignement et la formation professionnels (y compris les formations relevant des politiques actives du marché du travail (PAMT)), l'éducation libérale et populaire des adultes, ainsi que les programmes à cheval entre l'enseignement non formel et informel, notamment les programmes d'alphabétisation familiale.

Programmes préparatoires ⁽¹⁰⁾

Comme déjà souligné à la section 3.2.2, les programmes comportant des éléments relatifs aux compétences de base ne sont pas nécessairement indiqués comme tels. Par exemple, comme on l'a mentionné dans la section ci-dessus, le Danemark a mis en place un programme axé sur les compétences de base de lecture, d'écriture et de calcul, mais appelé «éducation préparatoire des adultes» (*forberedende voksenundervisning*). D'autres pays possèdent également des programmes préparatoires, mais si des éléments de lecture, écriture et calcul y sont enseignés, ceux-ci sont intégrés dans le programme mais ne sont pas mentionnés explicitement. Par ailleurs, ces programmes sont parfois intégrés à des programmes ou des cadres institutionnels plus vastes, ce qui les rend moins facilement identifiables. En Suède, par exemple, les lycées populaires, qui font partie du secteur de l'éducation libérale des adultes, proposent un programme visant à motiver les personnes sans emploi dont les qualifications sont faibles à apprendre (*studiemotiverande folkhögskolekurs*). Ce programme comporte une série d'éléments, y compris la révision de divers domaines d'apprentissage («compétences de base»), l'amélioration des méthodes de travail, mais aussi des orientations éducatives et professionnelles. Un autre exemple concernant le même groupe cible (à savoir les personnes sans emploi ayant un faible niveau de qualifications) vient de Belgique, où diverses institutions (dont *Bruxelles Formation* en région bruxelloise) proposent des programmes visant à permettre aux étudiants d'acquérir les compétences nécessaires pour suivre un programme donnant droit à une qualification reconnue. Le troisième exemple de cette catégorie provient d'Irlande, où les «formations passerelles» (*bridging foundation courses*) ciblent les chômeurs de longue durée qui ne possèdent pas les compétences nécessaires pour accéder à certains programmes de formation. Ces formations se composent de modules, comme par exemple les bases des technologies de l'information, la communication ou encore un échantillonnage de compétences, c'est-à-dire que l'occasion est donnée aux apprenants de s'essayer à divers domaines professionnels (par exemple le travail du bois, la métallurgie, l'artisanat, etc.), afin de trouver la bonne orientation professionnelle. L'Islande a mis en place plusieurs programmes préparatoires ciblant les personnes envisageant de

⁽¹⁰⁾ Ce chapitre s'intéresse aux programmes destinés à améliorer la motivation des apprenants et à développer les compétences nécessaires aux études en-dessous du niveau de l'enseignement supérieur. Les programmes préparatoires destinés aux candidats à l'enseignement supérieur non traditionnel sont abordés à la section 3.3.3.

réintégrer le système éducatif pour achever leurs études de niveau secondaire supérieur. Ces programmes sont dispensés dans tout le pays, par un réseau de 11 centres d'apprentissage tout au long de la vie, et fournissent, malgré leur caractère non formel, entre sept et 24 crédits permettant d'achever un programme de l'enseignement secondaire supérieur (voir également le chapitre 4, section 4.3.2). En Espagne, il existe des formations préparatoires à l'examen d'entrée donnant accès au cycle intermédiaire de la formation professionnelle (niveau secondaire supérieur), ciblant les personnes âgées de 16 ans et plus. Ces formations comportent des éléments de communication (langues et littérature), de technologies et d'aptitudes sociales. Leur point de référence est habituellement le programme de l'enseignement secondaire obligatoire (enseignement secondaire inférieur).

Enseignement et formation professionnels, apprentissage en milieu professionnel et PAMT

Toute analyse de l'offre de compétences de base serait incomplète sans tenir compte de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) et de ses divers sous-cadres, en particulier l'apprentissage en milieu professionnel (AMP) et l'apprentissage organisé dans le cadre des politiques actives du marché du travail (PAMT). Une récente étude du Cedefop (Cedefop, 2013) a examiné la manière dont l'apprentissage en milieu professionnel axé sur l'apport de compétences clés pouvait contribuer à la réinsertion des adultes sans emploi faiblement qualifiés sur le marché du travail. D'après cette étude, si les programmes d'apprentissage en milieu professionnel «ont la capacité de jouer un rôle clé dans l'élimination des obstacles rencontrés par les adultes sans emploi faiblement qualifiés pour (ré)intégrer le marché du travail, la mesure dans laquelle les politiques et programmes actuels sont organisés afin de pouvoir concrétiser leurs avantages potentiels semble limitée» (ibid., p. 105). L'étude met en évidence un certain nombre de problèmes, notamment la nécessité de renforcer la coopération entre les acteurs et d'améliorer la surveillance de la mise en œuvre des politiques et programmes.

Si l'on replace le domaine des PAMT dans une perspective plus large, la collecte des données Eurydice montre que tous les pays ont mis en place une série de mesures du marché du travail relatives aux compétences de base. En effet, dans tous les pays, les personnes sans emploi ont la possibilité de suivre diverses formations, y compris sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, du calcul ou des TIC. Ces formations étant généralement dispensée par diverses institutions sur la base de différentes procédures et normes, il n'est pas possible, dans le cadre du présent rapport, de dresser un tableau complet de ce type d'enseignement. Toutefois, certains types de programmes décrits dans les parties précédentes de ce rapport relèvent eux-mêmes du domaine des PAMT. Par exemple, en France, le programme «Compétences clés» cible essentiellement les personnes sans emploi: sur les 50 000 personnes environ qui ont suivi le programme en 2011, plus de 90 % étaient sans emploi (pour plus de détails, voir la section 3.2.2).

Il faut également noter que de nombreux pays ont développé des certifications professionnelles spéciales accessibles aux étudiants qui ne possèdent aucun titre d'apprentissage formel. Si ces programmes sont loin d'être des «formations spécifiques d'acquisition des compétences de base», ils contribuent généralement au développement des compétences, y compris des compétences de base en lecture, écriture et calcul. C'est notamment le cas en Irlande, où tous les programmes d'enseignement professionnel supérieur donnant droit à des certifications reconnues au niveau national appelées «certifications FETAC» comportent en général 30 % de développement des compétences générales. Ces programmes aident donc non seulement les personnes peu qualifiées à trouver du travail, mais ils les aident aussi à accéder à d'autres possibilités d'apprentissage. Une analyse plus détaillée de la contribution des qualifications et programmes professionnels à l'amélioration de l'accès aux possibilités d'apprentissage est proposée à la section 3.3.1.

Éducation libérale des adultes

Dans de nombreux pays européens, les autorités centrales subventionnent l'éducation libérale ou populaire des adultes. Si le nom de ce secteur varie d'un pays à l'autre, l'offre comporte généralement

diverses formations non formelles qui contribuent souvent au développement d'une série de compétences. Ces formations peuvent servir de tremplin pour poursuivre un apprentissage et obtenir d'autres qualifications. Si une étude spécifique serait nécessaire pour se faire une idée complète de ce domaine, cette section vise à souligner quelques exemples pertinents de pratiques actuelles.

L'éducation libérale des adultes est traditionnellement associée aux pays nordiques, en particulier au Danemark, à la Finlande, à la Suède et à la Norvège, où ce type d'enseignement s'inscrit dans une tradition ancienne et ininterrompue remontant au XIX^e siècle. Au Danemark, où le modèle nordique de l'éducation libérale des adultes a vu le jour, le système compte actuellement trois types d'établissements: les lycées populaires (*folkehøjskoler*), les écoles du soir (*aftenskoler* – *voksenundervisning*) et les lycées populaires de jour (*daghøjskoler*). Placés sous l'égide du ministère de la culture, ces établissements proposent toute une série de formations non formelles plus ou moins longues. Ce système est fortement décentralisé et il y a peu de données disponibles sur le nombre des participants au niveau central. Ces données sont en revanche disponibles en Suède: en 2013, 150 lycées populaires (*folkhögskolor*) et 15 associations d'études (*studieförbund*) ont attiré respectivement aux alentours de 120 000 personnes et près d'un million de personnes (914 763). Bien que ce type d'enseignement revête un caractère non formel, certaines formations proposées dans les lycées populaires suédois sont plus formelles. Il y existe par exemple une formation spéciale visant à motiver les personnes sans emploi à étudier, qui comporte des éléments d'orientation éducative et professionnelle, la révision de divers domaines d'apprentissage («compétences de base»), l'amélioration des méthodes de travail, etc. (pour plus de détails sur le programme, voir les informations sur les programmes préparatoires dans la section ci-dessus).

Les pays anglophones dispensent depuis très longtemps une éducation libérale/populaire pour adultes au sein du secteur de l'«apprentissage communautaire» (*community learning*). En Angleterre, au pays de Galles et en Irlande du Nord, le secteur propose diverses possibilités d'apprentissage, y compris des possibilités de développement personnel, d'enrichissement culturel et de stimulation et de divertissement intellectuels ou créatifs. Il peut également mettre en place des programmes donnant droit à des certifications reconnues, c'est-à-dire des certifications pouvant figurer dans le cadre national de certifications (CNC) ou le cadre de certifications et de crédits (*Qualifications and Credit Framework* ou QCF) (pour plus d'informations sur les différences entre les deux cadres, voir les notes de bas de page au chapitre 2). L'Écosse a mis en place un système comparable – l'apprentissage communautaire pour adultes – qui prévoit des cours d'alphabétisation pour adultes et des cours d'anglais pour les locuteurs d'autres langues. En Irlande, l'«éducation communautaire» propose diverses formations, habituellement en dehors du secteur de l'éducation formelle. Son but est d'améliorer l'apprentissage, l'autonomisation et la participation à la société civile. Les formations organisées dans le cadre de l'éducation communautaire sont généralement de courte durée (10 à 15 semaines), mais peuvent aussi être plus longues (jusqu'à un an). Elles ont attiré au total environ 55 000 étudiants en 2012.

L'Allemagne constitue un autre exemple de secteur de l'éducation libérale des adultes solidement établi et coordonné au niveau communal et régional. Ici, les centres d'éducation des adultes (*Volkshochschulen*) proposent toute une gamme de formations, notamment des cours de langues étrangères et des formations culturelles et générales. En outre, comme expliqué à la section 3.2.2, ces centres représentent le principal agent de formations d'alphabétisation des adultes et d'acquisition des compétences de base. Ils dispensent également des programmes visant à permettre aux apprenants d'achever l'enseignement secondaire inférieur, ainsi que des formations ayant pour but de préparer des programmes de l'enseignement secondaire inférieur. L'Autriche a mis en place une offre similaire.

D'autres exemples d'éducation non formelle dans ce secteur peuvent être trouvés dans plusieurs autres pays européens. Dans certains de ceux-ci, le financement européen joue un rôle crucial. Par exemple, en Estonie, entre 2008 et 2013, environ 33 000 personnes ont bénéficié d'une formation non

formelle dispensée dans le cadre du programme financé par le FSE «L'éducation des adultes dans les centres d'éducation et de formation non formelles». Certaines de ces formations ciblent des compétences clés, telles que les aptitudes d'apprentissage, les compétences numériques ou les compétences linguistiques. La Grèce s'est servie du financement européen pour mettre en place un réseau institutionnel destiné à assurer l'offre de formations non formelles, à savoir le réseau des centres pour l'apprentissage tout au long de la vie (*Kentra Dia Viou Mathisis*). En 2013, 271 municipalités avaient mis en place l'un de ces centres. De même, la Hongrie a lancé en 2010 un projet financé par l'UE intitulé «Centres ouverts d'apprentissage» (*NYITOK Tanulási központok programjai*) apportant des possibilités d'apprentissage non formel aux adultes vivant dans les régions les moins développées du pays et qui n'ont que de faibles niveaux de compétences ou de qualifications de base.

Alphabétisation familiale

Les programmes d'alphabétisation familiale, qui se trouvent souvent à cheval entre l'apprentissage non formel et informel, contribuent de manière significative à l'offre de compétences de base. Une récente étude (Carpentieri et al., 2011) a analysé l'évolution de ce domaine dans les différents pays européens. Cette étude a dressé une liste des programmes existants, mais souligné que les données relatives à l'étendue de l'offre étaient limitées dans la plupart des pays. La Turquie est toutefois l'exception à la règle, puisqu'elle possède des objectifs et de solides données sur la participation à son initiative phare d'alphabétisation familiale intitulée «Programme d'éducation mère-enfant» (MOCEP). Selon l'étude, ce programme est particulièrement populaire. Il affiche un objectif de participation annuel de 25 000 mères et enfants et jusqu'en 2011, plus de 6 600 formations avaient été dispensées à un peu moins de 300 000 mères et enfants dans 78 provinces de Turquie (ibid.) Un autre pays ayant investi dans l'offre de programmes d'alphabétisation familiale et collecté des données sur la participation à ces programmes est l'Irlande. Ici, les programmes d'alphabétisation familiale représentent environ 7 % (approximativement 3 500 apprenants en 2008; ibid.) du nombre total d'adultes suivant des cours d'alphabétisation. Malheureusement, dans les autres pays d'Europe, les données relatives à l'alphabétisation familiale sont moins aisément accessibles au niveau central (ibid.)

Cette même étude révèle qu'il n'existe que quelques stratégies nationales d'alphabétisation familiale ou de politiques descendantes visant à proposer une offre complète ou complémentaire. En revanche, les initiatives sont souvent de type ascendant, une approche qui, malgré ses nombreux avantages, peut «donner naissance à des offres de programmes caractérisées par des initiatives concurrentes et/ou ciblant uniquement un ou deux types de programmes» (ibid, p. 199). Une autre constatation est qu'il existe un manque d'études sur l'alphabétisation familiale dans la plupart des pays européens, à l'exception des Pays-Bas, du Royaume-Uni et de la Turquie.

3.2.4. Conclusions des études sur les programmes d'acquisition des compétences de base

Si la collecte des données Eurydice n'a pas permis de rassembler auprès des pays des informations sur l'efficacité des programmes mentionnés, cette question générale a été abordée dans plusieurs projets d'études. Une enquête majeure effectuée par Vorhaus et al. (2011) a examiné les conclusions des recherches sur l'alphabétisation des adultes et l'enseignement du calcul, basées sur la langue anglaise et le Royaume-Uni, depuis l'an 2000 ⁽¹¹⁾. Cette enquête s'est penchée sur les conclusions de recherches documentaires relatives à plusieurs domaines, notamment les rendements économiques, personnels et sociaux des programmes d'acquisition des compétences de base, la qualité et

⁽¹¹⁾ L'enquête comportant principalement des études sur les programmes des pays anglophones, il y a lieu de rester prudents au sujet de ses principales conclusions. Celles-ci ne doivent pas être présumées s'appliquer à l'ensemble des programmes en Europe.

l'efficacité de ces programmes, le nombre d'heures d'apprentissage nécessaires pour acquérir des compétences, et la question de la persévérance des apprenants.

S'agissant des rendements économiques, personnels et sociaux des programmes d'acquisition des compétences de base, l'enquête démontre de manière substantielle qu'un niveau plus élevé d'alphabetisation a un impact positif, tant personnel que social, sur les individus. La même source souligne toutefois que l'impact personnel et social des cours d'alphabetisation et de calcul «prend souvent du temps à se matérialiser et apparaît sous des formes et dans des contextes éloignés des cadres de l'apprentissage formel» (ibid., p. 12). Par ailleurs, l'enquête souligne l'impact positif des formations d'acquisition des compétences de base sur la confiance des apprenants (par exemple la confiance qu'ils ont perdue à l'école) et de plus en plus d'éléments semblent indiquer que la réalisation de compétences en lecture et en calcul à l'âge adulte a une incidence positive sur les revenus et l'emploi.

La qualité et l'efficacité des programmes d'acquisition des compétences de base recouvrent différents thèmes et questions. Parmi ceux-ci il y a la question de savoir si les compétences de base devraient être enseignées dans le cadre de programmes spéciaux ou plutôt être intégrées dans des programmes plus vastes. D'après la littérature, «les taux de poursuite des études et les taux de réussite sont plus élevés dans les programmes professionnels incluant un apprentissage de la lecture et du calcul que dans les programmes individuels» (ibid., p. 13). Toutefois, concernant les formations aux compétences de base organisées sur le lieu de travail, les études n'apportent aucune preuve que celles-ci améliorent de façon sensible les niveaux de lecture et d'écriture des employés à court terme, notamment en raison du nombre moyen peu élevé d'unités d'apprentissage dispensées. Il faut toutefois noter que «les formations aux compétences de base en milieu professionnel s'adressent aux personnes qui ne participent habituellement pas à l'apprentissage tout au long de la vie et les étudiants qui y participent volontairement et utilisent activement leurs compétences en lecture et en écriture au travail et dans leur vie quotidienne continuent à améliorer leurs compétences et ont plus de chances d'intégrer l'enseignement supérieur et de suivre des formations continues (ibid., p. 13).

Pour améliorer l'efficacité des programmes d'acquisition des compétences de base, il est absolument nécessaire de connaître le nombre minimum d'heures d'enseignement nécessaires aux apprenants pour accomplir des progrès notables dans le développement de leurs compétences de base. L'enquête présentée ci-dessus apporte des éléments techniques permettant de soutenir l'hypothèse que les apprenants bénéficient davantage des formations qui comptent au moins 100 heures d'enseignement (ibid., p. 13).

Un autre facteur à prendre en considération au moment d'évaluer les programmes d'acquisition des compétences de base est le fait que les apprenants choisissent de suivre ces programmes pour des raisons qui ne sont pas toujours formulées sous la forme du désir explicite d'acquérir «des compétences de base» (ibid.) Cela a été confirmé par une récente étude empirique réalisée par le Cedefop (2013) sur les compétences clés dans l'apprentissage en milieu professionnel. Cette étude montre que les personnes évoquent rarement leur manque de «compétences de base» ou de «compétences clés», mais parlent de ces domaines dans des termes très différents, susceptibles d'influencer leur motivation à participer à des activités d'éducation et de formation. Plus précisément, les personnes qui ont répondu à l'étude du Cedefop «ont souvent souligné leur manque de qualifications formelles, en particulier du certificat d'éducation de base ou de certifications professionnelles, ou leur manque d'expérience professionnelle ou de compétences pour des emplois précis. Lorsqu'ils ont évoqué des lacunes plus spécifiques, ils ont eu tendance à parler de leur confiance en eux et de leur manque d'aptitudes nécessaires à la recherche d'un emploi, telles que la capacité de rédiger un CV, de poser sa candidature à un poste vacant et à passer des entretiens d'embauche» (ibid., p. 61).

Enfin, en ce qui concerne la persévérance des étudiants, la littérature montre que ceux qui suivent des cours d'acquisition des compétences de base ont plus de chances d'abandonner leur formation au début qu'à un stade avancé. Par ailleurs, les apprenants des formations de niveau inférieur et/ou ceux qui sont moins qualifiés sont plus susceptibles d'abandonner que ceux qui suivent des

formations de niveau supérieur et/ou qui possèdent des qualifications plus élevées. L'étude montre que la persévérance peut être encouragée par la surveillance régulière et la reconnaissance des progrès des apprenants. Cependant, elle souligne aussi que l'interruption d'un programme ne doit pas nécessairement être interprétée comme un échec, mais peut-être comme une «... réaction rationnelle et positive à un changement de circonstances. Ce qui est important pour la persévérance de apprenants, c'est que ces interruptions de l'apprentissage soient encadrées, essentiellement grâce à l'enseignement à distance et mixte, de manière à ce que les apprenants ne soient pas pénalisés et ne voient pas la porte de l'apprentissage se refermer sous leur nez» (Vorhaus et al. 2011, p. 14). En effet, les adultes qui décrochent à un moment donné reprennent souvent les programmes d'acquisition des compétences de base à un stade ultérieur de leur vie. Ceci indique aussi que l'évaluation de l'efficacité des programmes d'acquisition des compétences de base devrait idéalement être effectuée sur une période prolongée, afin de tenir compte du fait que les apprenants adultes, en particulier ceux qui sont en difficulté sur le plan de la lecture, de l'écriture et des compétences de base, suivent rarement un parcours d'apprentissage direct ou ininterrompu (ils peuvent en effet suspendre leur parcours, associer différents types de programmes, recommencer certains programmes, etc.)

3.3. Au-delà des programmes d'acquisition des compétences de base: possibilités pour les apprenants adultes d'obtenir une qualification reconnue

Comme déjà expliqué dans les précédentes parties de ce chapitre, certains pays ont mis en place des programmes spécialement destinés à encourager la progression vers de nouvelles possibilités d'apprentissage au sein du système d'éducation et de formation. Cette section s'intéressera donc aux possibilités d'apprentissage proposées aux adultes et dépassant le cadre des «compétences de base», et plus particulièrement aux programmes débouchant sur des certifications de niveau moyen (qualifications de niveau secondaire supérieur et postsecondaire non supérieur).

Cette section est divisée en trois parties: la première décrit les possibilités proposées par les systèmes de qualifications professionnelles; la deuxième s'intéresse aux modalités d'organisation proposées aux apprenants adultes pour suivre les programmes de l'enseignement secondaire supérieur, tout en indiquant la proportion de personnes obtenant leur qualification de niveau moyen à l'âge adulte; enfin, la dernière partie examine les autres possibilités d'éducation qui s'offrent aux adultes, notamment celles qui permettent aux apprenants non traditionnels – y compris les adultes ne possédant pas les niveaux d'entrée requis – d'intégrer l'enseignement supérieur.

3.3.1. Possibilités pour les adultes faiblement qualifiés d'obtenir des qualifications via l'EFP

Si l'analyse des systèmes de qualifications professionnelles relève de la compétence du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop), la collecte des données Eurydice montre que ce domaine contribue de manière significative au développement des possibilités d'apprentissage et à la facilitation de l'obtention de qualifications par les adultes faiblement qualifiés. En effet, les programmes et certifications reconnus orientés sur la formation professionnelle prévoient souvent des activités d'enseignement qui ne nécessitent aucun titre préalable de l'enseignement formel. Parallèlement aux programmes décrits à la section 3.2, ce type d'enseignement peut donc contribuer de manière significative à la réintégration des adultes – en particulier ceux qui n'ont que peu de qualifications de l'apprentissage formel – dans le monde de l'éducation et de la formation. Plusieurs observations peuvent être formulées à cet égard.

Premièrement, en ce qui concerne l'enseignement général formel, certains pays ont créé des filières professionnelles au niveau secondaire inférieur. Ces filières ciblent habituellement les étudiants qui n'ont pas terminé l'enseignement secondaire inférieur général classique, mais ont passé l'âge de l'enseignement obligatoire. En Estonie, par exemple, le programme *põhihariduse nõudeta kutseõpe* est un enseignement axé sur la formation professionnelle mis au point pour les personnes qui ont atteint l'âge de 17 ans mais n'ont pas achevé le niveau secondaire inférieur. Cette formation

professionnelle peut être suivie en même temps que l'éducation de base pour les adultes (*põhiharidus täiskasvanutele*), c'est-à-dire l'enseignement général. On retrouve une approche comparable au Portugal, où les étudiants peuvent combiner des éléments de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel dans des programmes qui leur permettent d'achever l'enseignement secondaire inférieur. Ici, les éléments de formation professionnelle (unités) ont une forte identité individuelle (ils relèvent d'un programme spécial de qualification professionnelle appelé «formation modulaire certifiée»), mais lorsqu'ils sont associés à des unités générales, ils donnent droit à une qualification de même valeur que le diplôme de fin d'enseignement secondaire inférieur.

En plus des certifications comparables à celles acquises dans le cadre du système d'éducation initiale, la plupart des pays ont développé des systèmes de certifications professionnelles officiellement reconnues, ouvertes – du moins au niveau initial – aux apprenants ne possédant aucun titre préalable de l'éducation formelle. Parmi les pays qui font état de ce type d'enseignement figure l'Espagne, qui a mis au point dans le cadre de ses politiques actives du marché du travail (PAMT) un système de certificats professionnels permettant d'exercer un métier reconnu. Ce système se compose de modules et d'unités officiellement reconnus, destinés à être intégrés dans un cadre à cinq niveaux, bien que jusqu'à présent, seuls des certificats pour les niveaux 1, 2 et 3 aient été créés. La Belgique signale également avoir inclus des certifications reconnues dans le cadre de ses politiques du marché du travail. Celles-ci peuvent être obtenues en suivant des programmes dispensés par trois fournisseurs (ou leurs établissements partenaires), à savoir le FOREM (Wallonie), *Bruxelles Formation* (région bruxelloise) et le VDAB (Communauté flamande). Plusieurs autres pays ont fourni des exemples de programmes de certifications professionnelles similaires élaborés par les autorités pour l'emploi ou les autorités éducatives, certains ayant souligné que les formations qui donnent droit aux certifications de premier niveau ne nécessitent aucun titre préalable de l'enseignement formel.

L'une des questions que l'on peut se poser dans le contexte des différentes filières professionnelles est de savoir si les attestations et certifications auxquels elles donnent droit permettent d'accéder à de nouvelles possibilités d'apprentissage, et notamment si elles peuvent remplacer les titres formels requis pour accéder aux programmes de l'enseignement secondaire supérieur ou de l'enseignement supérieur. Certains pays répondent clairement à cette question en expliquant que même si les formations professionnelles de type court ouvertes à tous les étudiants peuvent déboucher sur des attestations et des certifications reconnues, elles n'équivalent pas à celles dispensées dans le cadre du système classique d'éducation formelle. D'autres systèmes semblent se montrer plus souples à cet égard (pour plus d'informations, voir le chapitre 4, section 4.4). Il est probable, dans ce contexte, que la mise en place de cadres nationaux de certifications aide à améliorer le statut des divers types de certificats de formation professionnelle qui ont actuellement un caractère plutôt «non formel». Si ces cadres sont rattachés – via les acquis d'apprentissage – aux certifications classiques déjà en place, ils pourraient permettre aux étudiants qui n'ont que de faibles qualifications d'accéder à un plus grand nombre de possibilités d'apprentissage.

3.3.2. Possibilités pour les apprenants adultes d'obtenir une qualification de niveau moyen

La politique européenne insiste particulièrement sur la nécessité de faire en sorte que les jeunes ne quittent pas l'éducation ou la formation, au moins jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire supérieur ⁽¹²⁾. En effet, selon les données statistiques disponibles, les personnes qui ont achevé au moins l'enseignement secondaire supérieur bénéficient d'un taux d'emploi nettement plus élevé que

⁽¹²⁾ Les principaux documents stratégiques européens abordant cette questions sont les suivants: Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («ET 2020»), JO 2009/C, 28.5.2009; communication de la Commission du 3 mars 2010 – Europe 2020: Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive (Commission européenne, 2010); communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions du 31 janvier 2011 – «La lutte contre l'abandon scolaire: une contribution essentielle à la stratégie Europe 2020» (Commission européenne, 2011a); recommandation du Conseil du 28 juin 2011 concernant les politiques de réduction de l'abandon scolaire, JO C 191, 1.7.2011.

celles qui n'ont terminé que l'enseignement supérieur inférieur⁽¹³⁾. De plus, les emplois qui demandent de posséder un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur vont souvent de pair avec des salaires plus élevés, de meilleures conditions de travail et un plus grand nombre de possibilités d'éducation et de formation que les emplois ouverts aux qualifications plus faibles (pour plus d'informations sur la participation à l'éducation et à la formation en fonction du niveau d'éducation et des catégories professionnelles, voir le chapitre 1, figure 1.7). Mais quelles sont, dans les pays européens, les possibilités pour les adultes d'obtenir une qualification de l'enseignement secondaire supérieur à un stade ultérieur de leur vie? Quels sont les types de programmes disponibles? Quels types d'établissements sont impliqués? Et quelle proportion de la population décroche une qualification de niveau secondaire supérieur à l'âge adulte? Cette section aura pour but de répondre à ces questions.

Modalités d'organisation

S'il est possible d'obtenir une qualification de l'enseignement secondaire supérieur à l'âge adulte dans tous les pays d'Europe, la manière dont cet enseignement est organisé varie selon les pays. Dans de nombreux pays européens (comme la Bulgarie, la République tchèque, l'Estonie, Malte, la Roumanie, la Slovaquie, le Royaume-Uni et l'Islande; EACEA/Eurydice, 2011a), il n'existe ni partie spécifique du système éducatif ou de formation ni programme spécial consacrés à l'apport d'une éducation de niveau secondaire supérieur aux apprenants adultes. Toutefois, dans ces pays, l'enseignement secondaire supérieur (général ou professionnel) donnant droit à des certifications générales peut être dispensé selon différentes modalités flexibles, notamment des cours du soir à temps partiel. Ces cours sont ouverts à tous les apprenants qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire à temps complet.

Certains pays ont mis au point des programmes d'enseignement secondaire supérieur réservés aux apprenants adultes. La Suède, notamment, a mis en place un système d'«éducation secondaire supérieure des adultes» (*Kommunal Vuxenutbildning (Komvux)*) ciblant les personnes âgées de 20 ans et plus. La Norvège a créé un système similaire, mais pour des apprenants légèrement plus âgés (au moins 25 ans). Des programmes de l'enseignement secondaire spécialement conçus pour les apprenants adultes existent également depuis longtemps dans les pays germanophones. L'Autriche a mis en place un système d'«écoles pour adultes employés» (*Schulen für Berufstätige*), qui proposent la quasi-totalité des matières de l'enseignement secondaire supérieur en cours du soir. L'Allemagne a mis en place un système d'«enseignement secondaire supérieur pour les adultes» ouvert à ceux qui ont atteint l'âge de 19 ans.

Des programmes d'enseignement secondaire supérieur pour apprenants adultes peuvent également être dispensés dans le cadre de programmes plus vastes dits «de la deuxième chance», qui prévoient plusieurs niveaux d'éducation. C'est par exemple le cas en Communauté française de Belgique, avec le système appelé «enseignement de promotion sociale». Ce cadre comporte des programmes à divers niveaux éducatifs (secondaire inférieur, secondaire supérieur et supérieur), qui débouchent sur des certificats équivalents à ceux délivrés dans le système d'éducation initiale ainsi que des certifications propres au système d'éducation des adultes. Les Pays-Bas ont mis en place un système appelé VAVO (*Voortgezet algemeen volwassenenonderwijs*), qui comprend des programmes pour apprenants adultes correspondant à diverses filières de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur. Le Luxembourg s'est doté d'un cadre très similaire, le système appelé «deuxième voie de qualification».

Un système comparable, mais fortement orienté vers le marché du travail, est en place en Communauté flamande de Belgique. Ce système, baptisé «filières OKOT» (OKOT étant l'acronyme néerlandais de «filières débouchant sur un diplôme») permet aux demandeurs d'emploi âgés de 22 ans et plus qui ont passé un contrat de formation VDAB (c'est-à-dire un contrat avec les services publics pour l'emploi) de suivre dans un établissement éducatif des formations qui conduisent à des certifications. Ces formations ciblent les secteurs qui rencontrent une pénurie de travailleurs qualifiés

⁽¹³⁾ Pour plus d'informations sur les taux d'emploi en fonction du plus haut niveau d'éducation atteint, voir le site web d'Eurostat, code en ligne: *lfsa_ergaed* (consulté le 3 décembre 2014).

et donnent droit à diverses certifications qui vont du diplôme de l'enseignement secondaire au baccalauréat professionnel.

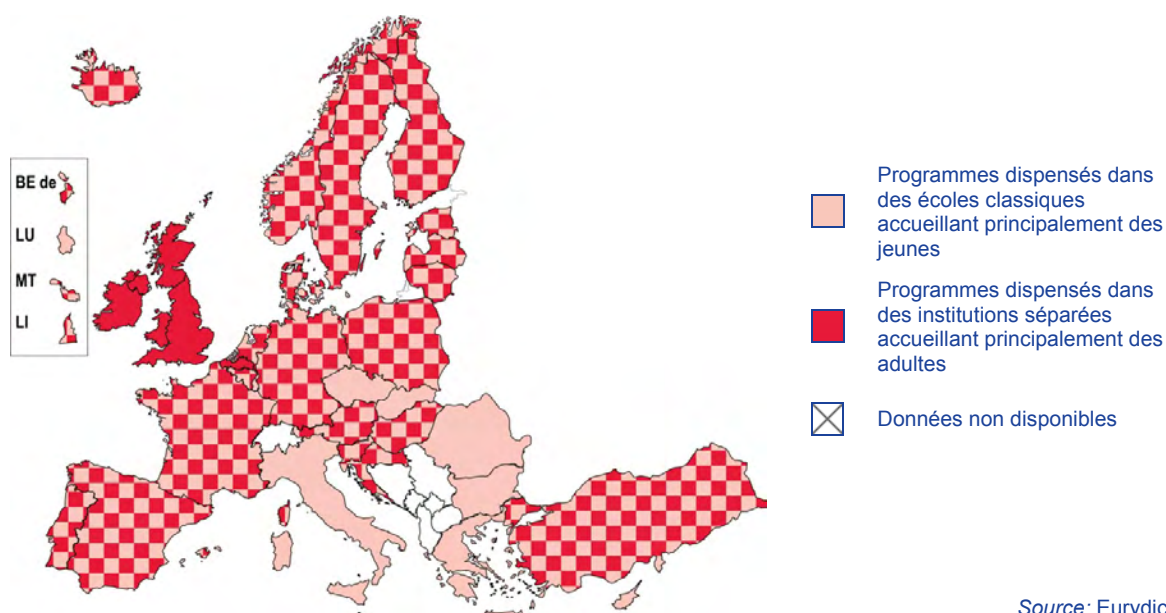
Il faut également noter que plusieurs pays ont créé des programmes spéciaux dans l'enseignement secondaire supérieur pour les jeunes qui ont quitté l'école prématurément. Ces programmes sont souvent assortis d'une limite d'âge. La France, par exemple, a mis en place un réseau d'«écoles de la deuxième chance» (désignées par l'abréviation «E2C»), qui propose des programmes aux jeunes âgés entre 18 et 25 ans qui ont quitté le système d'éducation initiale sans qualifications. De même, le Luxembourg a créé une «école de la deuxième chance» qui cible les jeunes entre 16 et 24 ans en décrochage scolaire. La Hongrie fait elle aussi état d'un programme de la deuxième chance financé par l'UE (*Második esély*) s'adressant spécialement aux jeunes en décrochage scolaire.

Comme l'ont déjà montré les précédentes études Eurydice, les modalités institutionnelles de l'offre de programmes de niveau secondaire supérieur pour adultes varient d'un pays européen à l'autre (pour un inventaire détaillé des diverses modalités institutionnelles, voir EACEA/Eurydice 2011a, p. 30-34). Une synthèse de ces modalités est ajoutée à la figure 3.5; celle-ci montre que certains pays ne fournissent des programmes de niveau secondaire supérieur aux apprenants adultes que dans les écoles générales qui dispensent également l'éducation initiale aux jeunes (Bulgarie, République tchèque, Grèce, Italie, Chypre, Luxembourg, Roumanie et Slovaquie). Dans d'autres pays, en revanche, les principaux fournisseurs sont des institutions spécialisées dans l'éducation et la formation des adultes. En Communauté flamande de Belgique, par exemple, les adultes peuvent suivre une éducation de niveau secondaire supérieur dans 35 centres d'éducation des adultes (*Centra voor Volwassenenonderwijs*), qui sont des organisations sans but lucratif subventionnées par les pouvoirs publics.

Dans la plupart des pays, les deux modèles sont représentés et les apprenants adultes peuvent donc choisir entre suivre des programmes d'enseignement secondaire supérieur dans un établissement assurant l'éducation initiale des jeunes ou dans un établissement spécialisé dans l'apprentissage des adultes. Toutefois, même si les deux modèles fonctionnent, l'un de ceux-ci peut avoir tendance à s'imposer. En Autriche, par exemple, les «écoles pour adultes employés» peuvent fonctionner à divers endroits, mais se trouvent essentiellement dans les établissements qui dispensent une éducation initiale aux jeunes. Aux Pays-Bas, les adultes peuvent suivre des programmes d'enseignement secondaire supérieur professionnel dans les écoles secondaires ou dans l'un des quelque 40 centres de formation régionaux (ROC) proposant une gamme complète de programmes d'éducation pour adultes, y compris des programmes de l'enseignement secondaire supérieur. Toutefois, si les deux options existent, la plupart des adultes optent pour les centres de formation régionaux.

Il faut également souligner qu'on observe parfois des différences au niveau des modalités institutionnelles entre les programmes généraux et ceux qui sont axés sur la formation professionnelle. En Pologne, par exemple, si différentes institutions, y compris les écoles professionnelles accueillant également les jeunes, peuvent dispenser des programmes d'enseignement secondaire supérieur professionnel aux adultes, l'enseignement secondaire supérieur général n'est accessible aux adultes que dans des écoles de niveau secondaire supérieur général séparées et des établissements de formation continue pour adultes.

Figure 3.5. Fournisseurs d'enseignement secondaire supérieur pour les adultes, 2013/2014.



Source: Eurydice.

Notes explicatives

Les programmes d'enseignement secondaire supérieur destinés aux adultes dans les écoles classiques sont généralement des cours du soir ou à temps partiel.

La figure ne tient pas compte des différentes modalités institutionnelles susceptibles de s'appliquer aux programmes d'enseignement secondaire supérieur général et professionnel. Dès lors, si l'enseignement secondaire supérieur général n'est dispensé que dans un seul type d'établissement et que l'éducation et la formation professionnelles le sont dans un autre type d'établissement, les deux établissements sont inclus dans la figure.

Notes spécifiques par pays

Italie: les adultes peuvent suivre des cours d'acquisition de compétences correspondant aux deux premières années de l'enseignement secondaire supérieur au sein des nouveaux (2012) centres d'éducation des adultes (*Centri provinciali per l'istruzione degli adulti* – CPIAs). Toutefois, les certificats de l'enseignement secondaire supérieur complet ne peuvent être obtenus que dans les écoles classiques destinées principalement aux jeunes. La figure ne présente donc que cette dernière catégorie d'établissements.

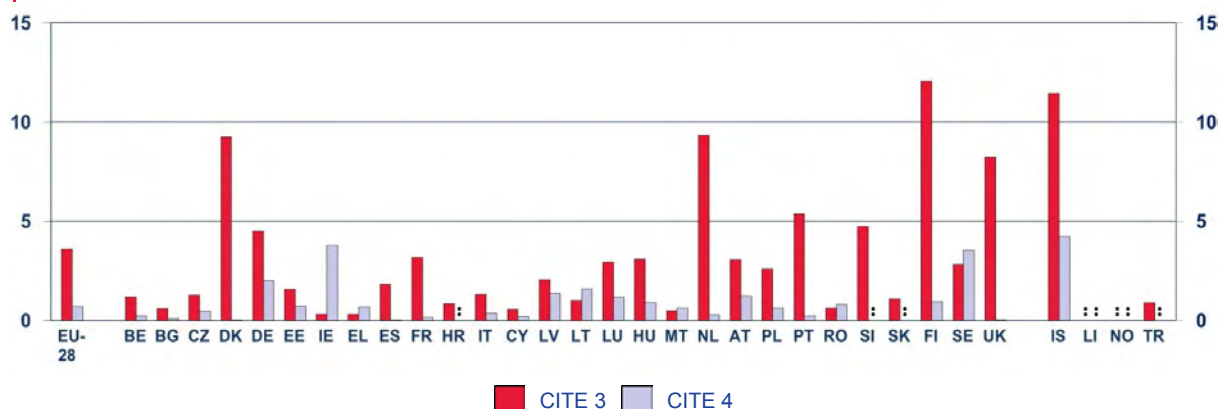
Royaume-Uni: les données portent sur les programmes des établissements d'enseignement supérieur. Toutefois, si ces établissements font partie des principaux fournisseurs de formations techniques et professionnelles pour adultes, ce n'est pas leur seule fonction: en fonction des dispositions locales, ils dispensent également une grande partie des programmes à temps plein destinés aux jeunes âgés entre 16 et 19 ans.

Obtenir une qualification de niveau moyen à l'âge adulte: que nous enseignent les statistiques?

Après avoir examiné les tendances de l'offre proposée aux apprenants adultes au niveau secondaire supérieur, la question de la contribution apportée par l'éducation des adultes au vivier de qualifications de niveau moyen dont la société dispose peut être posée. La figure 3.6, basée sur l'enquête sur les forces de travail de l'UE (UE-EFT), répond en partie à cette question, en analysant la proportion des adultes (25-64 ans) qui ont obtenu leur qualification de niveau moyen (certification de l'enseignement postsecondaire non supérieur) à l'âge adulte.

Les données montrent qu'en moyenne, pour l'ensemble des pays de l'UE, 3,6 % des adultes ont obtenu leur certification de l'enseignement secondaire supérieur – celle-ci représentant leur niveau d'éducation le plus élevé (voir les notes explicatives relatives à la figure 3.6) – à l'âge adulte, c'est-à-dire à 25 ans ou plus. Au-delà de ce chiffre moyen, les données mettent en lumière d'importantes différences entre les pays.

Figure 3.6. Adultes (25-64 ans) ayant obtenu leur qualification de niveau moyen à l'âge adulte (25 ans ou plus) en pourcentage du nombre total des adultes (25-64 ans), 2013.



%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
CITE 3	3,6	1,2	0,6	1,3	9,3	4,5	1,6	0,3	0,3	1,8	3,2	0,8	1,3	0,6	2,1	1,0	2,9
CITE 4	0,7	0,2	0,1	0,5	0,0	2,0	0,7	3,8	0,7	0,0	0,1	:	0,4	0,2	1,4	1,6	1,2
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
CITE 3	3,1	0,5	9,3	3,1	2,6	5,4	0,6	4,7	1,1	12,1	2,8	8,2		11,4	:	:	0,9
CITE 4	0,9	0,6	0,3	1,2	0,6	0,2	0,8	:	:	0,9	3,5	0,1		4,2	:	:	:

Source: Eurostat (UE-EFT). Données extraites et calculées par Eurostat.

Notes explicatives

La figure porte sur les adultes qui ont obtenu leur qualification de niveau moyen (CITE 3 ou CITE 4) à l'âge adulte et pour qui cette qualification représente actuellement leur plus haut niveau d'éducation. Cette figure ne représente pas les situations dans lesquelles les personnes obtiennent plusieurs qualifications à l'âge adulte, notamment lorsque les adultes passent d'une qualification de niveau moyen à une qualification de l'enseignement supérieur (par exemple, un adulte finissant l'enseignement secondaire supérieur à 27 ans et l'enseignement supérieur à l'âge de 32 ans). En effet, l'UE-EFT interroge uniquement les personnes sur leur niveau de qualification le plus élevé et sur l'âge auquel elles l'ont obtenu.

Si la figure 3.6 présente la proportion des adultes (25-64 ans) qui ont obtenu une qualification de niveau moyen à l'âge adulte en pourcentage de la population adulte totale, il est également utile de quantifier la proportion d'adultes (25-64 ans) ayant obtenu une qualification de niveau moyen à l'âge adulte en pourcentage du nombre total des titulaires (25-64 ans) de qualifications de niveau moyen (et non du nombre total d'adultes). Cela permet de connaître la contribution de l'éducation et de la formation des adultes au vivier des qualifications de niveau moyen dans les divers pays. Les données sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Adultes (25-64 ans) ayant obtenu leur qualification de niveau moyen à l'âge adulte (25 ans ou plus) en pourcentage du nombre total de titulaires de qualifications de niveau moyen (25-64 ans), 2013

%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
CITE 3	8,3	3,5	1,0	1,8	22,6	9,0	3,5	1,5	1,1	8,3	7,6	1,5	3,2	1,5	4,1	2,7	8,2
CITE 4	24,1	8,0	18,8	28,4	75,8	25,1	10,6	28,3	8,3	27,5	53,5	:	46,1	10,9	16,7	7,4	35,6
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
CITE 3	5,4	3,6	22,5	5,9	4,3	26,6	1,1	8,2	1,5	26,9	7,2	22,3		38,6	:	:	5,1
CITE 4	41,1	7,4	75,2	11,5	17,6	41,6	20,7	:	:	95,3	49,0	60,7		66,3	:	:	:

Source: Eurostat (UE-EFT). Données extraites et calculées par Eurostat.

Notes spécifiques par pays

Bulgarie, Danemark, Espagne, Chypre: fiabilité limitée pour le niveau CITE 4.

Dans environ la moitié des pays européens, moins de 2 % des adultes ont obtenu une certification de l'enseignement secondaire supérieur à l'âge adulte. Ce groupe est composé de pays dont les profils d'éducation varient. Il y a en premier lieu les pays comme la République tchèque, l'Estonie, la Lituanie et la Slovaquie, qui possèdent un vivier relativement riche de qualifications de niveau secondaire supérieur dans leur population (voir le chapitre 1, figure 1.1) et un faible taux de décrochage scolaire, ce qui signifie que la quasi-totalité de la population atteint l'âge adulte en ayant achevé l'enseignement secondaire supérieur. À côté de ceux-ci, on trouve les pays dont le vivier de

qualifications de niveau secondaire supérieur est relativement pauvre (en particulier la Grèce, l'Espagne, l'Italie, Malte et la Turquie), certains de ces pays rencontrant des problèmes significatifs au niveau du nombre des jeunes en décrochage scolaire.

Plusieurs pays (Allemagne, France, Lettonie, Luxembourg, Hongrie, Autriche, Pologne, Slovaquie et Suède) sont proches de la moyenne de l'UE, avec une proportion de la population adulte (25-64 ans) ayant obtenu une certification de l'enseignement secondaire supérieur à l'âge adulte située entre 2 et 5 %. Ils sont suivis par le Portugal, où 5,4 % des adultes ont obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur à l'âge adulte. Si l'on tient compte du fait que le Portugal se caractérise par un niveau d'éducation particulièrement faible de la population adulte (environ 60 % des adultes ont atteint tout au plus l'enseignement secondaire inférieur; voir le chapitre 1, figure 1.1), les données mettent en évidence une contribution significative de l'éducation et de la formation des adultes au vivier des qualifications de niveau secondaire supérieur dans ce pays. En effet, environ un adulte sur quatre titulaire d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur au Portugal l'a obtenu à l'âge adulte (pour plus d'informations, voir les données figurant dans les notes explicatives de la figure 3.6).

Quelques pays se situent largement au-dessus de la moyenne de l'UE, c'est-à-dire qu'une proportion significative de leur population adulte a obtenu une qualification de l'enseignement secondaire supérieur à l'âge de 25 ans ou plus. Il s'agit de la Finlande (12,1 %), de l'Islande (11,4 %), du Danemark, des Pays-Bas (tous deux à 9,3 %) et du Royaume-Uni (8,2 %). Ces pays présentent des profils d'éducation des adultes légèrement différents: au Danemark, en Finlande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, la proportion d'adultes faiblement qualifiés dans la population adulte est inférieure à la moyenne de l'UE, tandis qu'en Islande, elle est légèrement supérieure (voir le chapitre 1, figure 1.1).

Le panorama ci-dessus ne serait pas complet sans mentionner les qualifications postsecondaires non supérieures. Comme le montre la figure 3.6, 0,7 % des adultes de l'UE ont achevé l'enseignement postsecondaire non supérieur à l'âge adulte (c'est-à-dire à 25 ans ou plus). Ce faible pourcentage peut s'expliquer en partie par le fait que dans la plupart des pays européens, les qualifications postsecondaires non supérieures sont assez rares. Il est donc généralement rare que des adultes possèdent ces qualifications⁽¹⁴⁾. Si l'on observe la proportion de personnes ayant obtenu une qualification postsecondaire non supérieure à l'âge adulte dans la population adulte totale, on remarque que seulement quatre pays se situent largement au-dessus de la moyenne de l'UE: l'Allemagne, l'Irlande, la Suède et l'Islande. Dans ces pays, entre 2 % et 4,2 % des adultes ont obtenu une qualification de l'enseignement postsecondaire non supérieur à l'âge adulte, représentant actuellement leur qualification la plus élevée.

3.3.3. Élargir ses horizons: possibilités d'accès à l'enseignement supérieur

Accéder à l'enseignement secondaire supérieur à un stade ultérieur de sa vie représente un objectif important pour de nombreux adultes qui reprennent l'enseignement secondaire supérieur. Il peut également s'agir d'un but pour ceux qui ne possèdent pas les qualifications donnant accès à l'enseignement supérieur, mais qui ont accumulé des connaissances et des compétences par leur expérience. La politique européenne dans le domaine de l'enseignement supérieur (Commission européenne, 2011b), de même que les communiqués relatifs au processus de Bologne⁽¹⁵⁾, ont mis en lumière le thème de l'ouverture de l'enseignement supérieur aux apprenants non traditionnels, y compris les personnes issues des milieux défavorisés, les étudiants dont l'entrée a été retardée (c'est-à-dire qui n'ont pas intégré l'enseignement supérieur immédiatement après avoir achevé

⁽¹⁴⁾ Dans de nombreux pays, les qualifications de l'enseignement postsecondaire non supérieur concernent essentiellement l'éducation et la formation des adultes, comme on peut le voir en comparant la différence entre les données de la figure 3.6 et celles des notes explicatives de cette figure. Les pays pour lesquels les données de la figure 3.6 sont peu élevées, tandis que les données de la note explicative sont élevées, fournissent essentiellement des qualifications de l'enseignement postsecondaire non supérieur dans le cadre du secteur de l'éducation des adultes. Cela signifie que l'éducation et la formation des adultes contribuent de manière significative au vivier des qualifications de ce type, qui reste pourtant globalement faible dans la population adulte (comme le montre la figure 3.6).

⁽¹⁵⁾ Voir: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=80> (consulté le 29 janvier 2015).

l'enseignement secondaire supérieur) ou les étudiants adultes qui ne possèdent pas les qualifications traditionnellement nécessaires à l'accès à l'enseignement supérieur.

Le réseau Eurydice a couvert le thème des voies alternatives d'accès à l'enseignement supérieur dans plusieurs de ses études les plus récentes (EACEA/Eurydice, 2011a; EACEA/Eurydice 2011b; Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2014a)⁽¹⁶⁾. Ces études ont permis de connaître les diverses approches adoptées par les pays. Elles ont notamment montré que si dans environ la moitié des pays européens l'achèvement de l'enseignement secondaire supérieur constitue une condition nécessaire à l'accès aux programmes d'enseignement supérieur, l'autre moitié a imaginé des approches plus flexibles des exigences à satisfaire pour intégrer l'enseignement supérieur. Ces aspects seront abordés plus en détail au chapitre 4, consacré à la flexibilité et aux parcours d'évolution.

Lorsqu'il existe des voies alternatives d'accès à l'enseignement supérieur, celles-ci prévoient généralement la validation de l'apprentissage non formel et informel. Par ailleurs, certains pays ont élaboré des programmes préparatoires destinés aux candidats non traditionnels à l'enseignement supérieur. Le but de ces programmes est double: ils fournissent des titres alternatifs donnant accès à l'enseignement supérieur, et parallèlement ils visent à assurer que les candidats non traditionnels à l'enseignement supérieur possèdent les compétences nécessaires pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Ces programmes existent en France, en Irlande, en Suède, au Royaume-Uni et en Islande (voir également le chapitre 4, figure 4.7).

Les programmes préparatoires pour les candidats non traditionnels à l'enseignement supérieur sont généralement dispensés par les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes. Dans certains pays, ils peuvent cependant aussi être assurés par d'autres institutions (par exemple les écoles d'enseignement supérieur au Royaume-Uni). Si ces programmes n'exigent en général aucun acquis d'apprentissage préalable, ils peuvent prévoir d'autres critères d'admission, notamment l'âge des candidats (ceux-ci devant être des «étudiants adultes»). Une telle exigence d'âge minimum est appliquée pour le programme/la qualification portant le nom de «DAEU» (Diplôme d'accès aux études universitaires) en France. Ici, les candidats doivent être âgés d'au moins 20 ans, ne pas être titulaires du diplôme standard donnant accès à l'enseignement supérieur (le baccalauréat), et avoir quitté le système scolaire depuis au moins deux ans. Ce programme dure généralement un an et comporte environ 300 heures d'enseignement. Il attire près de 5 000 étudiants chaque année.

Si les programmes comparables, appelés *access courses*, qui existent au Royaume-Uni n'ont pas d'âge minimum strictement défini, ils sont spécialement conçus pour les étudiants adultes qui ont quitté l'éducation depuis quelque temps et on s'attend de manière générale à ce que les étudiants aient au moins 19 ans lorsqu'ils commencent la formation. Un certain nombre de ces formations portent sur une matière précise, comme par exemple le «droit», les «soins infirmiers» ou les «études commerciales», tandis que d'autres préparent les étudiants dans une vaste série de matières. Une offre comparable existe sous le même nom (*access courses*) en Irlande.

L'Islande a de son côté mis en place un programme appelé «études préliminaires» (*frumgreinanám*). Le programme dure entre un et deux ans et est reconnu par la plupart des universités islandaises comme préparation alternative à l'enseignement supérieur, remplaçant l'examen traditionnel d'immatriculation. Certaines universités le proposent dans un format d'apprentissage à distance. Selon les autorités islandaises, les «études préliminaires» sont devenues très populaires ces dernières années, en tant que moyen, pour les adultes sans qualifications formelles, d'accéder à l'université. En 2011, elles ont attiré 640 personnes. Il est également intéressant de noter que les candidats qui ont besoin d'une aide à l'apprentissage avant d'entamer des «études préliminaires» peuvent suivre un «programme de base» appelé *menntastoðir*. Contrairement aux études préliminaires, qui sont dispensées par les universités, le programme éducatif de base, lui, est assuré

⁽¹⁶⁾ En plus des études Eurydice sur l'enseignement supérieur, les institutions européennes ont récemment coordonné une étude spécialement axée sur les apprenants adultes de l'enseignement supérieur (voir Commission européenne, 2013).

par les 11 centres d'apprentissage tout au long de la vie répartis dans le pays. Il comprend environ 600 heures d'enseignement.

Le programme suédois intitulé «année de base» (*Basår*) est similaire au groupe de programmes décrit ci-dessus. D'une durée d'un an, il cible les étudiants n'ayant pas les qualifications traditionnelles requises pour accéder à certains programmes de l'enseignement supérieur (par exemple la médecine ou l'ingénierie civile). Toutefois, les principaux fournisseurs du programme, qui sont les établissements d'enseignement supérieur, n'acceptent généralement que les étudiants qui ont déjà achevé un type d'enseignement secondaire supérieur. Quelques fournisseurs seulement, dont des institutions municipales ou des fournisseurs indépendants, acceptent les étudiants sans qualifications de l'enseignement secondaire supérieur.

Certains pays proposent aux candidats non traditionnels des cours préparatoires à l'enseignement supérieur, mais ces cours à eux seuls ne donnent pas accès à l'enseignement supérieur. C'est notamment le cas en Espagne, où toute personne souhaitant entrer à l'université doit passer un examen d'entrée (à l'exception des personnes de plus de 40 ans disposant d'une expérience professionnelle dans le domaine qu'elles veulent étudier). Il existe des examens d'entrée spéciaux pour deux catégories différentes de candidats adultes: ceux âgés de plus de 25 ans et ceux âgés de plus de 45 ans. Pour préparer ces examens, les apprenants adultes peuvent suivre des cours dans diverses institutions, notamment les centres d'éducation des adultes privés ou publics, ou les universités.

Conclusions

Ce chapitre s'est proposé d'examiner les divers types de programmes cofinancés ou financés par les pouvoirs publics proposés en Europe aux adultes qui souhaitent améliorer leurs compétences de base ou à ceux qui ont quitté le système d'éducation initiale avec des qualifications faibles ou inexistantes. En partant d'une analyse conceptuelle autour de termes communément utilisés que sont «l'alphabétisation», «les compétences de base», «l'éducation de base des adultes» et «l'éducation de la deuxième chance», le chapitre a montré que ces termes n'avaient pas une seule et même signification universelle, mais relèvent d'un vaste domaine conceptuel et couvrent des thèmes différents qui se chevauchent ou sont étroitement liés. L'analyse a donc adopté une approche pragmatique, en utilisant le terme «compétences de base» pour désigner les aptitudes à la lecture, l'écriture, le calcul et l'utilisation des TIC (avec ou sans référence à d'autres compétences) et en employant le terme «éducation de la deuxième chance» dans certains cas précis.

En ce qui concerne les programmes d'acquisition des compétences de base, ce chapitre a décrit la complexité de ce domaine, en montrant que les compétences de base pouvaient être intégrées de diverses manières à l'offre d'éducation et de formation. Elles peuvent faire l'objet de programmes spéciaux faisant explicitement référence à l'amélioration de ces compétences, ou être intégrées à des programmes qui contribuent au même objectif sans évoquer de façon précise les compétences de base. Par ailleurs, les compétences de base peuvent être enseignées dans des environnements divers, que ce soit dans les établissements d'enseignement et de formation ou sur le lieu de travail, en passant par le cadre communautaire. Pour rendre possible une analyse entre pays, l'analyse a défini plusieurs groupes de programmes à l'intérieur desquels l'offre de compétences de base a été étudiée.

Cet examen a montré que la plupart des pays subventionnent les programmes liés au système d'éducation initiale jusqu'à la fin du niveau secondaire inférieur, c'est-à-dire le niveau que les jeunes devraient achever lorsqu'ils ont (selon le pays) entre 14 et 16 ans. Les programmes liés à l'éducation initiale pour adultes ciblent souvent les compétences fonctionnelles dans différents domaines, dont la lecture, l'écriture, le calcul et les TIC. Selon le pays, ils pourront également comprendre des éléments d'enseignement professionnel. Dans la plupart des pays ces programmes comptent un certain nombre de matières suivies par tous les étudiants. Mais certains pays organisent cet enseignement matière par matière, ce qui permet aux apprenants adultes de suivre des formations plus courtes portant sur des matières diverses (comme les TIC, les mathématiques, les langues, etc.) Dans l'ensemble, l'offre

d'enseignement semble correspondre aux besoins des divers pays, comme indiqué au chapitre 1 (figure 1.1). Toutefois, lorsque les programmes sont conçus et proposés matière par matière, ils semblent également attirer les personnes qui possèdent déjà des qualifications formelles de l'enseignement secondaire inférieur.

En dehors des programmes rattachés au système d'éducation initiale, certains pays ont élaboré des programmes ou des cadres de programmes consacrés à l'acquisition des compétences de base. Ces programmes constituent un domaine très diversifié, qui va des programmes dont les fournisseurs, le contenu et les normes sont clairement définis, à des programmes ou cadres de programmes pour lesquels ces aspects sont essentiellement définis à l'échelle locale. Les programmes consacrés à l'acquisition des compétences de base ne sont pas nécessairement de type non formel: ils sont parfois reconnus par les cadres et structures de certification des pays.

L'analyse a mis en évidence d'autres programmes particulièrement importants qui contribuent à l'amélioration de l'acquisition des compétences de base. En premier lieu, elle a pu trouver un groupe de programmes préparatoires dont le but est de soutenir les adultes dans la progression de leur apprentissage et de leur permettre d'acquérir des compétences de base de différentes manières. Secundo, elle a souligné la contribution de l'éducation et de la formation professionnelles, de l'apprentissage en milieu professionnel et des politiques actives du marché du travail à l'offre de programmes spécialement axés sur l'acquisition des compétences de base ou intégrés à d'autres programmes. Troisièmement, elle a attiré l'attention sur l'éducation libérale (ou populaire) des adultes, en décrivant des exemples nationaux dans lesquels le secteur bénéficie de subventions publiques continues, ainsi que des cas dans lesquels les subventions sont principalement fournies par l'intermédiaire d'initiatives basées sur des projets et financées par l'UE. Enfin, l'analyse a reconnu la contribution des programmes qui sont à la frontière de l'apprentissage non formel et de l'apprentissage informel, en particulier ceux qui relèvent de l'alphabétisation familiale.

Les programmes abordés n'ayant pas été évalués, ce chapitre a examiné les récentes évaluations de l'efficacité de l'offre de compétences de base. D'après la littérature universitaire, une progression notable de l'acquisition des compétences de base nécessite au moins 100 heures d'enseignement. Il convient cependant de signaler que l'évaluation de l'efficacité des programmes d'acquisition des compétences de base représente une tâche complexe qui devrait idéalement être effectuée sur une longue période de temps, en tenant compte du fait que les apprenants qui éprouvent des difficultés à acquérir les compétences de base ne suivent pas nécessairement un parcours d'apprentissage direct ou ininterrompu.

Au-delà des programmes d'acquisition des compétences de base, le présent chapitre s'est intéressé aux possibilités proposées aux personnes dont les qualifications sont faibles voire inexistantes d'obtenir une certification reconnue à l'âge adulte. Dans ce cadre, il a commencé par reconnaître le rôle de l'éducation et de la formation professionnelles et des systèmes de qualifications professionnelles dans l'offre de possibilités d'apprentissage pour les adultes ayant peu d'acquis de l'enseignement formel. Plusieurs pays européens ont en effet élaboré des systèmes de qualification ouverts – du moins au niveau initial – aux adultes ayant peu d'acquis de l'enseignement formel. Ces systèmes peuvent représenter la première étape vers des niveaux de qualification plus élevés.

Abordant le contexte des qualifications de niveau moyen, ce chapitre a examiné les modalités d'organisation qui permettent aux adultes de suivre des études de niveau secondaire supérieur. Il a montré que si certains pays ont élaboré des cadres de programmes spéciaux faisant explicitement référence à l'«enseignement secondaire supérieur des adultes», dans d'autres cas, l'enseignement proposé aux adultes est dispensé dans le cadre de l'enseignement secondaire supérieur classique. Certains pays ont également mis en place des cadres destinés aux apprenants adultes qui couvrent plusieurs niveaux de qualifications, allant des qualifications les plus fondamentales aux niveaux de l'enseignement supérieur. L'analyse a par ailleurs présenté des exemples de programmes secondaires supérieurs ciblant spécialement les jeunes ayant quitté l'enseignement initial sans qualifications. Dans la plupart des pays, les modalités institutionnelles permettent aux adultes de suivre les programmes de l'enseignement secondaire supérieur soit dans les écoles classiques dont

l'objet principal est l'offre d'éducation et de formation initiales aux jeunes, soit dans des établissements séparés principalement destinés aux adultes.

Quelle que soit la manière dont ils obtiennent leurs qualifications de niveau secondaire supérieur, ce chapitre a présenté la proportion des adultes qui ont obtenu comme niveau de qualification le plus élevé un titre de niveau moyen à l'âge adulte. En utilisant les données de l'enquête sur les forces de travail de l'UE, l'analyse a montré que 3,6 % des adultes de l'UE ont achevé un programme de niveau secondaire supérieur à un stade plus avancé de leur vie, c'est-à-dire à l'âge de 25 ans ou plus. Quelques pays se situent largement au-dessus de la moyenne de l'UE: il s'agit du Danemark, des Pays-Bas, de la Finlande, du Royaume-Uni et de l'Islande. Dans ces pays, entre 8,2 % et 12,1 % des adultes ont obtenu une qualification de l'enseignement secondaire supérieur à un stade plus avancé de leur vie. Si l'on ne tient compte que des pays qui ont les plus fortes proportions d'adultes sans qualifications de niveau secondaire supérieur (comme expliqué au chapitre 1, figure 1.1), le Portugal apparaît être le pays dans lequel les programmes d'éducation des adultes semblent contribuer le plus au vivier de qualifications de niveau secondaire supérieur: en effet, environ un adulte titulaire d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur sur quatre l'a obtenu à l'âge adulte. En ce qui concerne l'enseignement postsecondaire non supérieur, seulement 0,7 % des adultes en Europe ont acquis ce type de qualification à l'âge adulte. Ce faible pourcentage s'explique essentiellement par le fait que dans la plupart des pays européens, les programmes et certifications postsecondaires non supérieurs sont assez rares.

Enfin, ce chapitre a examiné les possibilités d'éducation au sens large, en analysant les programmes qui visent à préparer les candidats non traditionnels à l'enseignement supérieur – en particulier ceux qui ont une éducation formelle préalable limitée ou qui possèdent une qualification professionnelle ne donnant pas accès à ce niveau d'éducation. L'analyse a montré que parmi les pays proposant des voies alternatives d'accès à l'enseignement supérieur (aspect qui sera abordé plus en détail au chapitre suivant), très peu ont conçu des programmes à grande échelle visant à élargir l'accès à l'enseignement supérieur et comportant des cours préparatoires qui ciblent les personnes qui n'ont que de faibles qualifications. Ceci pose la question de savoir si les systèmes qui proposent un accès flexible à l'enseignement supérieur font assez pour permettre aux apprenants non traditionnels d'atteindre leurs objectifs d'éducation de niveau supérieur.

CHAPITRE 4. FLEXIBILITÉ ET PROGRESSION

Les apprenants adultes, en particulier ceux qui ont un faible niveau de compétences de base ou de qualifications, risquent de se retrouver face à des obstacles et à des difficultés particulières lorsqu'ils débutent (ou reprennent) un apprentissage. Ils peuvent par exemple éprouver des difficultés pour trouver une offre appropriée (voir le chapitre 3), ou cette offre peut être trop onéreuse (voir le chapitre 6). Par ailleurs, la flexibilité offerte aux adultes, tant au niveau des exigences d'accès que des modes d'organisation des programmes, est cruciale pour leur permettre de débiter (ou de reprendre) un apprentissage tout au long de la vie.

Les informations collectées auprès des pays ont montré que l'adoption de certaines pratiques relatives au mode d'organisation et de mise en œuvre des programmes pouvait faciliter la participation des adultes à l'apprentissage. La flexibilité est essentielle, surtout lorsqu'il s'agit des modes d'apprentissage. Par conséquent, l'offre d'apprentissage à distance (y compris l'apprentissage en ligne et l'apprentissage mixte), la division des programmes en unités d'étude ou en modules plus facilement gérables, les certifications basées sur les crédits, la validation de l'apprentissage non formel et informel ainsi que la garantie de la perméabilité entre les niveaux et les filières sont autant de facteurs contribuant à la réduction des obstacles entravant la participation des adultes à l'éducation et à la formation.

La notion de perméabilité appliquée aux systèmes d'éducation et de formation véhicule l'idée que les étudiants doivent être en mesure de passer aisément d'un niveau au suivant et d'un type d'éducation à l'autre. C'est dans cette optique que les recommandations stratégiques européennes figurant dans le communiqué de Bruges ⁽¹⁾ et dans la stratégie Europe 2020 (Commission européenne, 2010) soulignent que la perméabilité et des filières d'apprentissage flexibles sont des conditions préalables à la mise en place de systèmes d'éducation et de formation modernes en Europe, qui encourageront l'apprentissage pendant toute la durée et dans tous les domaines de la vie (apprentissage qui intervient non seulement dans les établissements scolaires mais aussi dans le cadre du travail rémunéré, de la gestion du foyer et des responsabilités familiales, de l'engagement civique et des activités de loisir). Toutefois, traditionnellement, les systèmes éducatifs et de formation européens fonctionnent en sous-systèmes distincts et hiérarchiques (généraux, professionnels et de l'enseignement supérieur), qui sont plutôt efficaces pour les étudiants qui suivent un parcours prédéfini, mais compliquent la vie des apprenants «atypiques» comme les adultes faiblement qualifiés qui tentent de reprendre leur formation.

L'objectif de ce chapitre est d'examiner dans un premier temps les principaux obstacles entravant la participation des adultes à l'apprentissage, puis d'examiner certains modes de fourniture des programmes et certaines modalités d'organisations susceptibles d'avoir un impact positif sur la réduction de ces obstacles et d'encourager ainsi la participation des adultes faiblement qualifiés. Ce chapitre est divisé en cinq parties. La première partie présente les données statistiques sur les obstacles à la participation. La deuxième s'intéresse à l'offre de programmes d'éducation des adultes par l'apprentissage à distance. La troisième se penche sur la situation actuelle en ce qui concerne la modularisation des programmes et le développement des certifications basées sur des crédits. La quatrième analyse la question de la perméabilité, en abordant d'abord les exigences à respecter pour passer de l'enseignement secondaire inférieur à l'enseignement secondaire supérieur, puis de l'enseignement secondaire supérieur à l'enseignement supérieur. La dernière partie examine le développement de modalités de validation de l'apprentissage non formel et informel, avant de se tourner vers les données collectées dans ce domaine, en particulier celles relatives à l'inscription aux programmes et aux profils des utilisateurs.

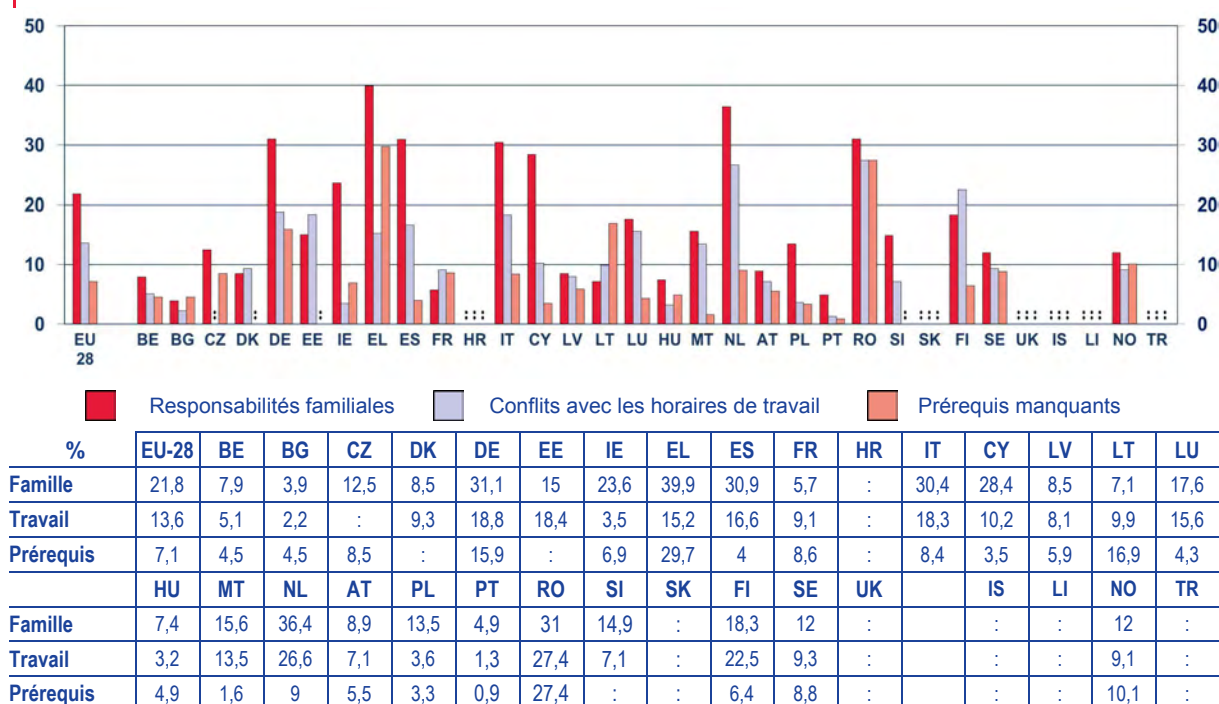
⁽¹⁾ Communiqué de Bruges sur le renforcement de la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels pour la période 2011-2020. Communiqué des ministres européens de l'enseignement et de la formation professionnels, des partenaires sociaux européens et de la Commission européenne, réunis à Bruges le 7 décembre 2010 pour revoir la stratégie et les priorités du processus de Copenhague pour la période 2011-2020.

4.1. Qu'est-ce qui rend la participation à l'apprentissage difficile pour les adultes?

Dans le cadre de l'enquête sur l'éducation des adultes (EEA), les interviewés (entre 25 et 64 ans) ont été invités à signaler les difficultés qu'ils rencontrent pour participer à l'apprentissage tout au long de la vie. La question offrait plusieurs options de réponse aux interviewés, allant du «aucun besoin d'éducation et de formation» aux obstacles concrets. Parmi les obstacles cités par l'enquête figuraient les responsabilités familiales, les conflits entre la formation et les horaires de travail, un manque de «prérequis» nécessaires aux études, le prix, le manque de soutien de la part de l'employeur, le manque d'activités d'apprentissage adaptées, le manque d'accès aux TIC, et enfin, la santé ou l'âge (voir la liste complète dans la note explicative de la figure 4.1).

La figure 4.1 concerne les interviewés ayant un faible niveau d'éducation (inférieur au niveau secondaire supérieur) et examine trois obstacles, dont deux ayant trait aux contraintes de temps, à savoir la nécessité de concilier l'éducation et la formation avec les responsabilités familiales, et les conflits avec les horaires de travail. Elle examine également le manque de «prérequis» comme les qualifications, qui sera abordé plus en détail dans la partie consacrée aux voies de progression d'un niveau d'éducation à un autre (voir la section 4.4). Les obstacles financiers feront l'objet d'une analyse approfondie au chapitre 6 relatif au financement de l'éducation des adultes.

Figure 4.1. Obstacles à la participation des adultes (25-64 ans) ayant un faible niveau d'éducation (CITE 0-2) à l'apprentissage tout au long de la vie, 2011.



Source: Eurostat (EEA). Code des données en ligne: *tmg_aes_178* (données extraites en septembre 2014).

Notes explicatives

EU-28: Estimation.

Liste complète des options proposées à l'ensemble des répondants à l'enquête EEA, avec les résultats moyens, au niveau de l'UE, pour les adultes ayant un faible niveau d'éducation (CITE 0-2): le participant n'en avait pas besoin pour le travail (38,8 %); le participant n'a pas eu le temps à cause des responsabilités familiales (21,8 %); le participant n'en avait pas besoin pour des raisons personnelles (pas liées au travail) (18,1 %); la formation était en conflit avec les horaires de travail du participant (13,6 %); la formation était trop chère ou le participant n'en avait pas les moyens (13,3 %); le participant n'a pas pu participer pour des raisons de santé ou d'âge (13 %); le participant n'avait pas les qualifications requises (7,1 %); le participant a eu des difficultés pour trouver ce qu'il aimerait faire (8,2 %); manque de soutien de l'employeur ou des services publics (6,8 %); aucune formation n'était proposée à une distance raisonnable (6,0 %); le participant n'avait pas accès à un ordinateur ni à l'internet (pour l'apprentissage à distance) (3 %) (données extraites en septembre 2014).

Notes spécifiques par pays

Bulgarie, Danemark, Lituanie, Roumanie, Norvège: fiabilité limitée pour «le participant n'a pas eu le temps à cause des responsabilités familiales».

Bulgarie, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Autriche, Roumanie, Slovaquie, Norvège: fiabilité limitée pour «conflit entre la formation et les horaires de travail du répondant».

Bulgarie, République tchèque, Chypre, Lettonie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Autriche, Roumanie, Finlande, Suède, Norvège: fiabilité limitée pour «les répondants n'avaient pas les prérequis nécessaires».

Les données montrent⁽²⁾ que les responsabilités professionnelles et familiales ont un impact direct sur la participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie. Dans la plupart des pays, les responsabilités familiales sont plus souvent mentionnées comme obstacle que le travail, mais dans certains pays (Estonie, France et Finlande), les conflits avec les horaires de travail sont plus importants. Une éducation appropriée de la petite enfance et des services d'accueil satisfaisants pourraient expliquer en partie le fait que les responsabilités familiales posent moins de problèmes dans ces pays. Si le pourcentage d'adultes indiquant l'absence de «prérequis» comme obstacle est relativement faible dans l'UE (7,1 %), cet obstacle représente tout de même un facteur important pour les répondants de certains pays (comme l'Allemagne, la Grèce, la Lituanie et la Roumanie).

Si la figure 4.1 est axée sur les adultes qui ont un faible niveau d'éducation (en-dessous de l'enseignement secondaire supérieur) – conformément à l'orientation générale du présent rapport –, il est également intéressant de connaître les obstacles qui sont signalés par les personnes dont le niveau d'éducation est plus élevé. Si l'on considère les différences principales, il semblerait que l'importance des conflits avec les horaires de travail s'accroisse à mesure que le niveau d'éducation du répondant s'élève. En revanche, les contraintes de temps liées aux responsabilités familiales affectent tous les adultes de la même manière, quel que soit leur niveau d'éducation. Enfin, le manque de prérequis représente manifestement un obstacle plus important pour les adultes «faiblement qualifiés» que pour ceux qui ont des qualifications de niveau moyen ou élevé, puisque dans les prérequis il y a les qualifications d'entrée.

Le reste du chapitre s'intéressera par conséquent à la manière dont certains modes de fourniture ou certaines modalités d'organisation facilitent et favorisent la progression de l'apprentissage. Il sera notamment question de l'apprentissage à distance, de la modularisation et des certifications basées sur des crédits. L'absence de prérequis d'apprentissage fondamentaux, comme les qualifications d'entrée appropriées, sera abordée plus en détail aux sections consacrées aux voies de progression et à la validation de l'apprentissage non formel et informel.

4.2. Programmes d'apprentissage à distance ouverts aux adultes

Les adultes qui reprennent leur éducation et leur formation ou envisagent de le faire connaissent souvent des conflits avec leurs autres responsabilités: travail rémunéré, garde des enfants et responsabilités familiales, sans oublier les problèmes de transport. L'apprentissage à distance, l'apprentissage en ligne et l'apprentissage mixte sont des moyens reconnus d'atténuer certains de ces obstacles, puisqu'ils permettent aux adultes de choisir le lieu, le moment et le rythme de leur apprentissage. Il faut toutefois noter que si ces trois termes sont souvent utilisés de manière interchangeable, ils ne sont pas synonymes. En particulier, l'apprentissage à distance – examiné dans cette partie – comporte des activités éducatives qui ne sont pas nécessairement dispensées via les médias électroniques (les supports peuvent par exemple être envoyés par la poste et les activités d'apprentissage ne nécessitent pas forcément de posséder un ordinateur), tandis que l'apprentissage en ligne désigne les activités éducatives réalisées à l'aide des TIC, mais pas forcément à des fins d'apprentissage à distance. Autrement dit, si l'apprentissage à distance et l'apprentissage en ligne peuvent parfois se chevaucher, il ne s'agit en aucun cas de termes identiques (Guri-Rosenblit, 2005). Le troisième terme – apprentissage mixte – désigne la combinaison de l'apprentissage à distance ou

⁽²⁾ Il convient d'interpréter avec prudence ces données, en raison d'importants doutes sur leur fiabilité, essentiellement liés à la taille de l'échantillon. Pour plus de détails, voir les notes spécifiques par pays relatives à cette figure.

de l'apprentissage en ligne avec des activités d'apprentissage organisées dans des établissements d'éducation et de formation.

S'il est bien connu que l'apprentissage à distance permet une plus grande flexibilité, il convient néanmoins de signaler certains inconvénients potentiels. Par exemple, lorsque l'apprentissage à distance est basé sur les TIC, il risque d'exclure la population adulte n'ayant que peu, voire aucune compétence en matière de TIC et/ou n'ayant pas accès à un ordinateur ou à l'internet. En effet, l'apprentissage en ligne n'est possible que dans certaines conditions: les étudiants doivent avoir accès à un ordinateur/à l'internet et posséder la capacité d'apprendre de manière indépendante. La qualité de l'assimilation des connaissances dans le cadre de l'apprentissage en ligne est également mise en doute. Les limitations de l'apprentissage à distance qui viennent d'être mentionnées seront présentées dans la section suivante, dans le cadre de l'analyse de l'offre réelle de formations. En d'autres termes, si l'apprentissage à distance représente l'une des méthodes dont les étudiants adultes disposent pour retrouver le chemin de l'éducation et de la formation, son succès dépendra toujours de l'évaluation des besoins et capacités de chaque apprenant. Pour certains, le manque de contact avec l'enseignant et les autres étudiants, ainsi que l'autonomie requise, seront des facteurs de démotivation. Pour d'autres, l'apprentissage à distance élimine les obstacles qui les empêchent d'apprendre, comme le manque de temps et les transports.

4.2.1. Caractéristiques des programmes d'apprentissage à distance ouverts aux adultes

D'après la collecte de données Eurydice, dans quatre pays ou régions de pays européens (la Communauté française de Belgique, l'Espagne, la France et la Turquie), l'offre de programmes d'apprentissage à distance subventionnés par les pouvoirs publics permet aux adultes d'obtenir la plupart des certifications classiques jusqu'à la fin du niveau secondaire supérieur (voire au-delà) et est considérablement institutionnalisée.

En Communauté française de Belgique, où l'apprentissage à distance relève de la compétence du gouvernement de la Communauté française, l'un des objectifs de cet enseignement est de préparer les étudiants aux examens organisés par le jury de la Communauté française, en vue d'obtenir des certifications de l'enseignement secondaire inférieur ou supérieur. Cet apprentissage est généralement choisi par les personnes qui se trouvent dans l'impossibilité de suivre l'enseignement et la formation organisés dans un cadre traditionnel, qui ont des lacunes dans leur éducation initiale (enseignement primaire ou secondaire) ou qui sont intéressés par un changement d'orientation professionnelle. Le nombre des étudiants à distance s'élève à plus de 10 000 par année.

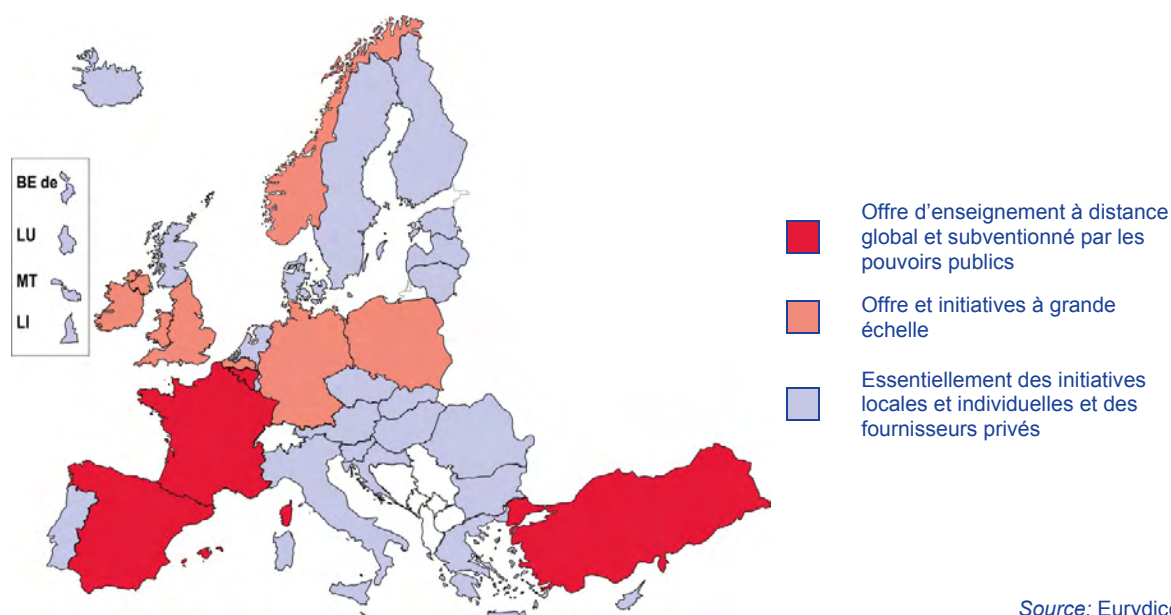
En Espagne, l'apprentissage à distance des adultes est également coordonné et organisé au niveau central par le ministère de l'éducation, de la culture et du sport (MECD), par l'intermédiaire du Centre pour l'innovation et le développement de l'éducation à distance (CIDEAD). Le Centre couvre différents programmes et certifications formels, de l'enseignement primaire au niveau secondaire supérieur. Depuis 2010, le MECD a développé, en association avec les Communautés autonomes, une plate-forme en ligne pour la formation professionnelle (niveau intermédiaire et supérieur). De plus, certaines Communautés autonomes ont créé des centres spécialisés dans l'apprentissage à distance des adultes.

En France, le Centre national d'enseignement à distance (CNED) propose des activités d'éducation et de formation à tous les niveaux, y compris préprimaire et primaire, jusqu'à l'enseignement supérieur. Il propose des programmes débouchant sur des certifications scolaires (secondaire inférieur et supérieur) et des certifications de l'enseignement supérieur, ainsi que des formations professionnelles dans environ quinze domaines.

En Turquie, l'école secondaire libre (créée en 1992) et l'enseignement secondaire inférieur libre (créé en 1998), sous l'égide du ministère de l'éducation (direction générale de l'apprentissage tout au long de la vie), permet aux personnes qui ont une maigre expérience scolaire préalable d'obtenir des certifications jusqu'au niveau secondaire supérieur. Elle s'adresse également aux citoyens qui résident à l'étranger. Au cours de l'année scolaire 2012/2013, 367 277 étudiants étaient inscrits dans l'enseignement secondaire inférieur libre, et en 2013/2014, 1 306 994 étudiants étaient inscrits dans

les écoles secondaires libres d'enseignement général ou professionnel (programmes de niveau secondaire supérieur). La participation élevée observée dans les écoles libres d'enseignement secondaire inférieur ou supérieur en Turquie pourrait s'expliquer notamment par le fait que près de 70 % de la population adulte (25-64 ans) n'a pas obtenu de qualification de niveau secondaire supérieur et près de 60 % n'ont même pas achevé le niveau secondaire inférieur (voir le chapitre 1, figure 1.1).

Figure 4.2. Programmes d'apprentissage à distance à grande échelle subventionnés par les pouvoirs publics et ouverts aux adultes, 2013/2014.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure ne couvre pas l'offre d'apprentissage à distance incluant uniquement l'enseignement supérieur, mais les systèmes d'apprentissage à distance à grande échelle incluant l'enseignement supérieur ainsi que les programmes de niveau inférieur. Pour plus d'informations sur l'apprentissage à distance dans l'enseignement supérieur, voir Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2014a.

Dans plusieurs autres pays, bien que l'offre d'apprentissage à distance pour adultes ne soit pas aussi complète et institutionnalisée, il existe des programmes à grande échelle qui promeuvent, coordonnent et/ou dispensent cette forme d'enseignement.

Le niveau d'institutionnalisation et l'importance de l'offre varient d'un pays à l'autre. La Communauté flamande de Belgique, par exemple, possédait autrefois un système d'apprentissage à distance similaire à celui de la Communauté française, mais il a cessé d'exister fin 2010. Toutefois, l'apprentissage à distance est à nouveau en phase de développement, notamment par le biais des centres d'éducation des adultes (*Centra voor Volwassenenonderwijs*, des centres qui dispensent des programmes d'enseignement secondaire pour les adultes) et les centres pour l'éducation de base des adultes (*Centra voor Basiseducatie*, des centres qui dispensent des cours dans des matières telles que le néerlandais, les mathématiques, les langues, les TIC ou l'orientation sociale). Ces centres peuvent solliciter un financement public s'ils proposent des programmes d'apprentissage mixte comportant une partie minimale d'apprentissage à distance. Les centres qui bénéficient d'un financement doivent ensuite partager leurs expériences et leurs compétences avec les autres, et, deux ans après avoir reçu les fonds, présenter un rapport d'activité et d'évaluation au gouvernement.

En Allemagne, en vertu d'une loi remontant à 1977, les formations à distance peuvent être dispensées par des organismes privés, mais elles doivent être approuvées par l'État. La procédure d'approbation, gérée par l'Office central pour l'apprentissage à distance (*Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht – ZFU*), sert à vérifier non seulement l'exactitude et la qualité didactique des supports d'enseignement, mais aussi le contenu de l'accord d'apprentissage à distance conclu entre l'étudiant et l'établissement

d'apprentissage à distance. En 2011, un peu plus de 181 000 personnes ont été inscrites à une formation d'apprentissage à distance. Le choix de matières est vaste et prévoit des certifications de fin d'études.

Il est à noter qu'en Irlande, la promotion de l'apprentissage à distance est confiée à un organisme spécialisé dans l'alphabétisation des adultes. L'Agence nationale pour l'alphabétisation des adultes (*National Adult Literacy Agency* – NALA) a créé un site web interactif, «www.writeon.ie», qui permet aux adultes d'améliorer leurs compétences en lecture, en écriture et en calcul et d'obtenir une qualification de niveau national. Près de 40 000 étudiants ont déjà bénéficié de ce mode d'apprentissage, qui a reçu un nombre considérable de prix.

Au Royaume-Uni et en Norvège, bien que la gestion de l'offre soit moins centralisée, l'apprentissage à distance est un format établi depuis longtemps et très répandu, et il existe même, dans le cas de la Norvège, une certaine forme de coordination centrale. Au Royaume-Uni, les principaux fournisseurs bénéficiaient au départ d'une aide du gouvernement, mais fonctionnent désormais de manière indépendante. Le *National Extension College* (NEC) a été créé en 1963 avec le statut d'organisation sans but lucratif proposant un large choix de programmes d'apprentissage à distance général et professionnel. Il a servi de pilote à l'*Open University*, qui, en plus de dispenser ses propres formations diplômantes, propose également des modules d'accès sous forme d'apprentissage à distance aidant les étudiants à se préparer aux programmes de l'enseignement supérieur. L'*Open University* détient également «Futurelearn», qui est une gigantesque plate-forme de formations en ligne ouvertes à tous (MOOC) proposant des cours en ligne gratuits sur des matières générales et professionnelles. L'université pour l'industrie (*University for Industry* – Ufi) a été créée en 1998 dans le but de mettre les nouvelles technologies à contribution pour transformer l'offre d'activités d'apprentissage et l'enseignement des compétences. Ses formations de l'enseignement supérieur étaient dispensées par le fournisseur «Learndirect», avant que celui-ci ne soit vendu en 2011 et ne devienne une entreprise commerciale. En Norvège, *Flexible Education Norway* (FuN), une organisation associative nationale pour les institutions participant à l'éducation flexible et à distance joue depuis 1968 un rôle actif dans le développement de l'éducation à distance et a également servi d'organe de consultation et de coopération pour le ministère de l'éducation et de la recherche dans ce domaine.

Par la nature même de leur fonctionnement, les programmes d'apprentissage à distance sont organisés dans plusieurs pays sous forme de portails d'apprentissage en ligne libres et gratuits, tels que le grand portail d'apprentissage accessible à tous «ich-will-lernen.de» (je veux apprendre), financé par le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche et développé par l'association allemande pour l'éducation des adultes (*Deutscher Volkshochschul-Verband* – DVV). Il propose plus de 31 000 exercices sur des thèmes incluant notamment les compétences de base (lecture, écriture, calcul, allemand) et d'autres compétences générales des adultes telles que la gestion financière, l'introduction d'une candidature à un emploi, le travail collectif et les compétences interculturelles. Les étudiants sont encadrés par des tuteurs en ligne. De 2004, année du lancement du portail, à 2013, plus de 400 000 mots de passe d'étudiants ont été attribués et plus de 3 200 tuteurs se sont enregistrés pour aider les étudiants. En Irlande, l'autorité pour l'enseignement et la formation supérieurs (SOLAS) propose une série de formations en ligne sur le site web «[e-college](http://e-college.ie)», www.ecollege.ie. Ces formations ne s'adressent toutefois qu'aux personnes qui possèdent les connaissances nécessaires en matière de TIC et n'ont pas besoin d'aide supplémentaire. Comme mentionné au début de cette section, cet obstacle limite de toute évidence la participation des adultes faiblement qualifiés.

Pour toutes ces raisons, l'offre de programmes d'apprentissage aux adultes par les portails en ligne peut s'accompagner non seulement d'un encadrement par des tuteurs, mais aussi par la possibilité de disposer de locaux physiques en plus de la classe virtuelle. Tel est le cas de «Aula Mentor» en Espagne, un système d'éducation et de formation libre basé sur l'internet, qui propose une éducation non formelle via deux grandes infrastructures: des locaux physiques dotés d'un équipement

informatique et d'une connexion internet, et un environnement virtuel d'étude et de communication. Le processus d'apprentissage de l'étudiant est également guidé par un tuteur.

On trouve également des portails en ligne dans le domaine de l'apprentissage des langues (langue du pays de résidence, en particulier pour les immigrants), comme la plate-forme «BRULINGUA», lancée récemment (novembre 2013) dans la région bruxelloise (Belgique), qui permet à tout demandeur d'emploi inscrit de suivre gratuitement des cours de langue en ligne en néerlandais, anglais, français ou allemand, à partir de n'importe quel ordinateur connecté à l'internet. La Région wallonne propose également cette possibilité à ses résidents (de plus de 18 ans) avec «Wallanguages». En Allemagne, le portail «ich-will-deutsch-lernen.de», basé sur le programme des cours d'intégration de l'Office fédéral pour la migration et les réfugiés (BAMF), donne la possibilité d'apprendre l'allemand du niveau A1 à B1 (CECR pour les langues ⁽³⁾). Il propose également des exercices spéciaux pour les personnes ne sachant ni lire ni écrire. D'août 2013 à la fin de l'année 2013, 5 000 étudiants (2 750 étudiants individuels et 2 250 personnes suivant un cours d'intégration) et 600 tuteurs se sont inscrits sur ce portail.

Bien que l'élaboration d'initiatives locales et régionales visant à promouvoir l'apprentissage à distance ne fasse pas l'objet de la présente analyse, leur existence et leur contribution ne doivent pas être négligées. En France, par exemple, quelques actions d'apprentissage à distance sont en cours de développement au niveau régional. La région «Centre» a mis en place un programme d'apprentissage à distance ciblant les adultes les plus vulnérables, afin de leur permettre d'améliorer leurs compétences de base en lecture et écriture en français, en calcul et dans d'autres langues, ainsi que leurs aptitudes de recherche d'emploi. Aux Pays-Bas, il est envisagé de permettre aux établissements d'apprentissage à distance financés par des fonds privés d'utiliser temporairement des subventions du gouvernement pour financer leurs formations.

Le financement européen, en particulier celui du Fonds social européen (FSE), est également utilisé pour promouvoir l'offre de programmes d'apprentissage à distance. En Lituanie, par exemple, le Centre de développement de l'éducation met actuellement en œuvre un projet du FSE consacré au développement de l'apprentissage non formel en ligne pour les adultes. En Pologne, le projet financé par l'UE «Modèle de mise en œuvre et de promotion de l'apprentissage à distance dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie» (*Model systemu wdrażania i upowszechniania kształcenia na odległość w uczeniu się przez całe życie*) est mis en œuvre par le Centre national de soutien de l'éducation professionnelle et continue (*Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej* – KOWEŻIU), qui distribue des manuels et du matériel didactique pour l'apprentissage à distance et organise des conférences et des séminaires sur ce thème. En Grèce, les Centres d'apprentissage tout au long de la vie (*Kentra Dia Viou Mathisis* – KDVM), cofinancés par des sources provenant de l'UE, ont lancé des programmes pilotes d'apprentissage à distance dans les municipalités.

Toutefois, dans la majorité des pays, l'offre de programmes d'apprentissage à distance ouverts aux adultes est essentiellement assurée par des fournisseurs privés (à but lucratif ou non) ou des initiatives individuelles et/ou locales. Plusieurs pays indiquent que leurs fournisseurs d'éducation ont la possibilité d'opter pour l'apprentissage à distance parmi d'autres modes d'enseignement. En d'autres termes, l'offre d'apprentissage à distance n'est pas centralisée mais relève uniquement de la responsabilité des fournisseurs. Ceci signifie également que l'importance de l'offre d'apprentissage à distance pour adultes et la participation à cette forme d'apprentissage peuvent varier considérablement d'un pays européen à l'autre.

⁽³⁾ Le Cadre européen commun de référence pour les langues, élaboré par le Conseil de l'Europe, sert à décrire les acquis d'apprentissage des étudiants de langues étrangères de toute l'Europe. A1 = débutant, B1 = niveau intermédiaire.

4.2.2. Participation à l'apprentissage à distance

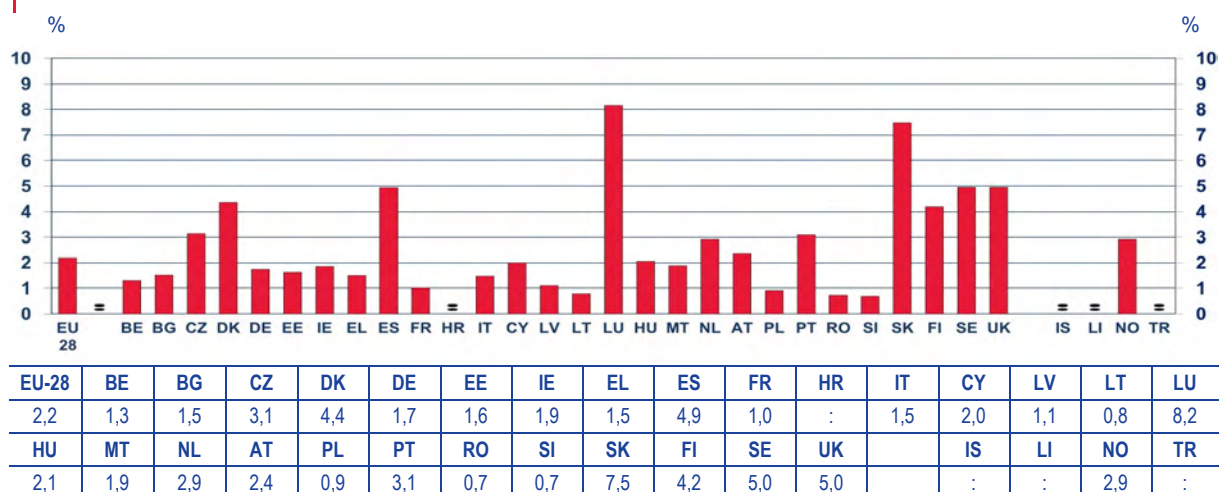
Comme mentionné ci-dessus, l'offre de programmes d'éducation des adultes par l'apprentissage à distance varie d'un pays à l'autre. Il existe des différences de degré d'institutionnalisation et d'exhaustivité de l'offre, ainsi qu'au niveau du degré de coordination centrale ou d'autonomie accordée aux fournisseurs. Cette partie s'emploie à quantifier la participation à l'apprentissage à distance et à examiner la disponibilité des données relatives au profil des utilisateurs de ce service.

Vu l'objet principal de ce rapport, il serait particulièrement intéressant de quantifier la proportion des adultes faiblement qualifiés qui participent à l'enseignement à distance. Toutefois, si l'enquête sur l'éducation des adultes (EEA) comporte une question sur la participation à l'apprentissage à distance, la taille de son échantillon ne permet pas d'effectuer une ventilation tenant compte du niveau d'éducation le plus élevé pour cette rubrique. Il est néanmoins possible de comparer l'ampleur de la participation à l'apprentissage à distance dans les différents pays, en tenant compte de tous les adultes, quel que soit leur niveau d'éducation.

Les données montrent que pendant les 12 mois précédant l'entretien, un peu plus de 2 % de l'ensemble des adultes de l'UE avaient participé à une activité d'apprentissage formel ou non formel effectuée principalement sous forme d'apprentissage à distance. Sept pays seulement dépassaient les 4 %, la plupart des pays se situant entre 1 % et 3 %.

Les taux comparativement faibles de participation à l'apprentissage à distance ne devraient pas dissimuler le fait que 2,2 % de la population adulte en Europe, cela représente un nombre important de personnes en termes absolus. Par ailleurs, ce domaine est en pleine évolution: de plus en plus d'entreprises utilisant l'apprentissage en ligne, par exemple, pour des formations sur le terrain ou des «webinars» destinés à remplacer les ateliers sur place. L'apprentissage à distance représente cependant une proportion relativement faible de l'ensemble des activités d'apprentissage.

Figure 4.3. Adultes (25-64 ans) ayant participé à une activité d'apprentissage à distance (formel ou non formel) en pourcentage du nombre total des adultes (25-64 ans), 2011.



Source: Eurostat (EEA). Données calculées par Eurydice sur la base de l'extraction de données et du calcul d'Eurostat (voir les notes explicatives).

Notes explicatives

EU-28: estimation.

Données calculées sur la base de l'extraction de données et du calcul d'Eurostat (voir le tableau ci-dessous). Les données d'Eurostat concernent les adultes (25-64 ans) ayant participé à une activité d'apprentissage à distance, en pourcentage du nombre total des adultes du même âge ayant participé à des activités d'éducation et de formation. La proportion des étudiants à distance par rapport à la population totale (figure 4.3) a été calculée en multipliant la proportion des étudiants à distance par rapport au nombre des adultes participant à des activités d'éducation et de formation (voir le tableau ci-dessous) par la proportion de participants adultes à des activités d'éducation et de formation (voir la figure 1.6 au chapitre 1) et en divisant le résultat par 100.

Adultes (25-64 ans) ayant participé à une activité d'apprentissage à distance (formel ou non formel) en pourcentage du nombre total d'adultes ayant participé à des activités d'éducation et de formation, 2011.

EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
5,4	3,5	5,9	8,5	7,5	3,5	3,2	7,6	12,9	13,1	2,0	:	4,2	4,7	3,4	2,8	11,6
HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
5,0	5,2	4,9	4,9	3,8	7,0	9,1	1,9	18,0	7,5	6,9	13,8		:	:	4,9	:

Source: Eurostat (EEA). Données extraites et calculées par Eurostat.

Notes spécifiques par pays

Belgique, Estonie, Irlande: taux de non-réponse élevés: Belgique (26,1 %), Estonie (86,3 %) et Irlande (34,9 %).

Pour certains pays, les taux de participation quantitatifs présentés à la figure 4.3 mettent en perspective l'importance du développement institutionnel de l'apprentissage à distance présenté à la figure 4.2. En Communauté française de Belgique et en France, bien que le système d'apprentissage à distance soit bien développé, les taux de participation semblent indiquer que dans les faits, il ne constitue pas une option très populaire pour les étudiants adultes. En Espagne, par contre, le taux de participation relativement élevé semble refléter les efforts institutionnels visant à développer l'offre d'apprentissage à distance. Dans le cas du Royaume-Uni, l'offre publique et privée traditionnellement vaste d'apprentissage à distance est reflétée par le taux de participation. Au Luxembourg, comme de nombreux adultes sont multilingues, ils peuvent avoir recours à l'offre d'apprentissage à distance des pays voisins, que le ministère se charge de faire connaître. Il est intéressant de noter que la comparaison des figures 4.2 et 4.3 permet de se rendre compte que quelques pays (dont le Danemark, les Pays-Bas, le Portugal, la Slovaquie, la Finlande et la Suède) ne font état d'aucun système d'apprentissage à distance à grande échelle subventionné par les pouvoirs publics (figure 4.2), mais font tout de même état d'une proportion relativement élevée d'adultes participant à des activités d'apprentissage à distance (figure 4.3). Une analyse plus poussée serait nécessaire pour mieux saisir les raisons expliquant le taux de participation relativement élevé de ces pays.

Dans le cadre de la collecte des données Eurydice, les pays ont également été invités à indiquer si la participation à l'apprentissage à distance faisait l'objet d'un suivi et si des informations détaillées sur les participants étaient collectées, notamment leur niveau d'éducation, leur âge, leur situation sur le marché du travail et leur éventuel statut d'immigré. Quelques pays ou régions de pays seulement (Communautés française et flamande de Belgique, Estonie, Grèce, Espagne, Lettonie, Luxembourg, Pologne, Islande et Norvège) possèdent des données sur la participation des étudiants à l'offre d'apprentissage à distance, souvent obtenues à partir de statistiques générales. Il est encore plus rare de trouver des ventilations des données relatives aux participants en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques. Lorsque des informations générales sur l'apprentissage à distance sont disponibles, elles se bornent souvent à des informations sur l'âge, le genre, le type de programme suivi, et ce n'est que dans quelques cas (notamment en Espagne) que des informations plus détaillées sont données, comme la région, le niveau d'éducation, le statut sur le marché du travail et le statut d'immigré. Il est donc difficile de procéder à une analyse plus précise de la participation des adultes faiblement qualifiés ou des autres groupes vulnérables comme les immigrants et les personnes sans emploi. La collecte et l'analyse des données ne sont toujours pas assez systématiques pour tirer des conclusions des habitudes des utilisateurs de l'apprentissage à distance.

Dans certains pays, les informations sur les modes d'apprentissage des adultes ne sont pas directement collectées dans le but d'observer la participation des étudiants et aucune analyse secondaire des données n'est réalisée; il est cependant possible d'extraire des statistiques générales des données sur l'apprentissage des adultes et les caractéristiques des participants, comme c'est le cas en Estonie, en Pologne, en Islande et en Norvège. Cette possibilité se limite néanmoins aux chiffres absolus de la participation à différents programmes et ne permet pas d'analyser les profils des participants plus en détail. Dans d'autres pays ou régions de pays, comme la Communauté française de Belgique, la Lettonie et le Luxembourg, les fournisseurs d'éducation des adultes collectent et surveillent la participation aux différents modes d'apprentissage des adultes, mais les informations ne sont pas disponibles au niveau central.

4.3. Fourniture de programmes modulaires d'apprentissage pour adultes et de certifications basées sur des crédits

Proposer des programmes modulaires d'éducation des adultes et/ou des certifications basées sur des crédits est une manière de répondre aux besoins particuliers des apprenants adultes et d'éliminer les obstacles à leur participation. La possibilité d'opter pour des modules comme solution de certification partielle ou d'obtenir des crédits peut constituer un facteur de motivation pour les apprenants adultes qui, en raison de leur travail et de leurs obligations familiales, n'ont pas la possibilité de suivre un programme complet. Par ailleurs, la structure modulaire des programmes facilite la validation de l'apprentissage et donc le développement de parcours éducatifs individuels (voir la section 4.5 sur la validation de l'apprentissage non formel et informel).

4.3.1. Programmes d'éducation des adultes modulaires

Rendre modulaires les programmes d'éducation des adultes peut faciliter la création de filières d'apprentissage individuelles. Les programmes divisés en plusieurs «blocs de construction» permettent aux apprenants adultes d'avancer à leur rythme et d'obtenir leurs qualifications progressivement. C'est pourquoi de nombreux pays européens proposent de plus en plus de programmes et de certifications modulaires. Il convient de noter à cet égard que les modules d'apprentissage doivent être planifiés dans le cadre du système d'éducation des adultes dans son ensemble: en effet, des modules faiblement intégrés dans un système complexe ne seraient pas bénéfiques à l'étudiant (OCDE, 2003).

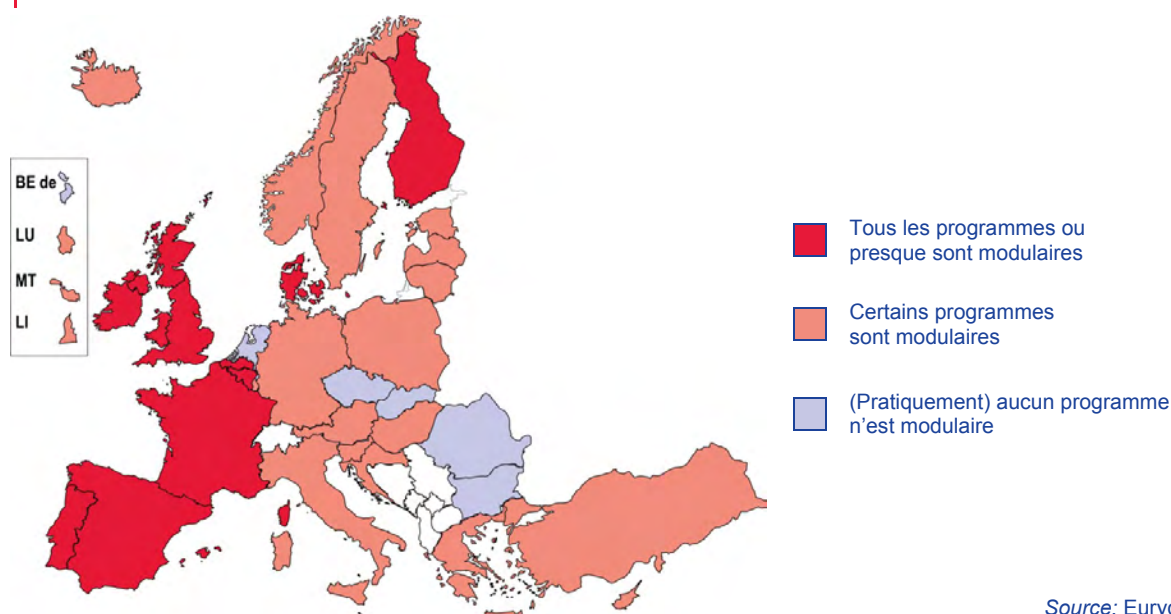
Comme le montre la figure 4.4, la plupart des pays européens proposent au moins quelques programmes dotés d'une structure modulaire. On observe toutefois des différences entre les pays au niveau de la conception et des caractéristiques des modules, notamment en ce qui concerne la manière dont les matières sont divisées et la quantité d'étude nécessaire pour chaque unité. Par ailleurs, le stade du développement et l'étendue de la modularisation varie d'un pays à l'autre.

Dans certains pays, la modularisation n'est pas une nouveauté: au Danemark, l'éducation générale des adultes (*Almen voksenuddannelse* – AVU, soit «éducation des apprenants adultes», qui équivaut à l'enseignement secondaire inférieur) est organisée en formations à matière unique, comparables à des modules, à l'issue desquelles les étudiants reçoivent un certificat officiel après avoir achevé chaque matière. La modularisation est également utilisée dans les programmes de formation au marché du travail (*Arbejdsmarkedsuddannelser* – AMU) depuis les années 1970, et plus récemment dans l'EFPI initiaux (Schreier et al., 2010). Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les programmes modulaires sont bien ancrés dans le système éducatif, tant pour les certifications professionnelles que pour les certifications générales. Toutefois, en Angleterre, on semble vouloir prendre ses distances vis-à-vis de la modularisation. Dès l'année scolaire 2017/2018, la plupart des apprentissages seront évalués en fin de programme. Les GCSE et les *A levels* (certifications générales obtenues à l'école et également accessibles aux adultes) ont également fait l'objet d'une réforme, l'évaluation modulaire des GCSE ayant été remplacée par une évaluation exclusivement linéaire dès l'été 2014, tandis qu'une évaluation exclusivement linéaire des *A levels* sera progressivement introduite dès 2015. Le système reste cependant caractérisé par une flexibilité considérable, puisque les GCSE, les *A levels* et les certifications générales proposées aux niveaux de base tels que les *Functional Skills* et les *Essential Skills* sont tous organisés en formations à matière unique. Au pays de Galles et en Irlande du Nord, l'évaluation modulaire reste possible.

En Espagne, l'enseignement secondaire général et professionnel des adultes est modulaire. L'accès à ces modules est flexible et les étudiants adultes peuvent intégrer le module correspondant le mieux à leurs précédents acquis d'apprentissage et à leurs besoins. S'ils ne possèdent pas les qualifications formelles nécessaires pour satisfaire aux exigences d'admission, ils peuvent prouver que leurs connaissances sont suffisantes en passant une évaluation initiale. En Finlande, l'éducation des adultes est presque entièrement modulaire, à l'exception de l'enseignement secondaire inférieur (ou de la structure unique) destiné aux adultes (qui ne représentait que 2 000 participants environ en

2011). Les étudiants peuvent décider d'effectuer une ou plusieurs unités de qualification en même temps, en fonction de leurs capacités personnelles d'apprentissage, de leurs circonstances familiales ou de leur situation d'emploi.

Figure 4.4. Existence de programmes modulaires ouverts aux adultes jusqu'au niveau secondaire supérieur (CITE 3), 2013/2014.



Source: Eurydice.

Il est par ailleurs intéressant de mesurer les progrès accomplis dans ce domaine au cours des dernières années. À cet égard, la cartographie présentée dans le rapport Eurydice 2011 sur l'éducation des adultes (EACEA/Eurydice, 2011a) indiquait que la Belgique (Communautés française et flamande) et le Portugal étaient en train de lancer la mise en œuvre d'une structure modulaire au sein de l'éducation et de la formation des adultes. Les deux pays indiquent à présent que ce processus s'est achevé au cours de l'année scolaire 2013/2014 et que la quasi-totalité des programmes sont désormais modulaires. En Communauté flamande de Belgique, la modularisation de l'éducation de base des adultes (c'est-à-dire de l'enseignement dispensé par les 13 centres d'éducation de base des adultes ciblant les compétences de base) a débuté en 2000. Depuis 2007, tous les programmes de l'éducation de base des adultes sont modulaires. Les formations linéaires existantes devaient être supprimées progressivement d'ici à 2012 (EACEA/Eurydice, 2011a). Il existe désormais des profils d'éducation et de formation pour tous les programmes d'éducation de base et d'enseignement secondaire pour adultes, et l'ensemble des prestataires subventionnés par les pouvoirs publics proposant ce type d'enseignement (c'est-à-dire les 13 centres d'éducation de base des adultes et les 35 centres d'éducation des adultes habilités à dispenser un enseignement secondaire pour adultes) doivent respecter le contenu et l'organisation des modules, ainsi que le nombre de périodes d'enseignement accordées. En 1991, la Communauté française de Belgique a commencé la mise en œuvre d'une structure modulaire pour son cadre de programmes «enseignement de promotion sociale»; voir le chapitre 3, section 3.3.2). Tous les programmes actuellement proposés par les prestataires sont modulaires.

Au Portugal, la modularisation des programmes s'est déroulée parallèlement à une réforme globale de l'enseignement professionnel amorcée en 2007. Les modules ont tout d'abord été introduits en tant que possibilités d'enseignement, sous la forme d'«unités de courte durée» permettant d'obtenir des compétences professionnelles socialement reconnues et certifiées pour le marché du travail (Schreier et al., 2010). Parmi les réformes introduites figuraient la création d'un système national de certifications (SNC) englobant le catalogue national de certifications et le cadre national de certifications (CNC). Plusieurs programmes d'éducation des adultes, notamment le programme de «formation aux compétences de base» (*programa de formação em competências básicas*; voir le

chapitre 3, section 3.2.2), sont basés sur une structure modulaire et intégrés au catalogue national des certifications. Divers modules peuvent être effectués soit en participant à un programme d'éducation ou de formation, soit en faisant valider un apprentissage non formel ou informel.

Plusieurs autres pays ont adopté une approche systématique à l'égard de la modularisation des programmes d'éducation des adultes. En France, par exemple, la modularisation a débuté en 2000. Deux ans plus tard, un système de validation de l'apprentissage non formel et informel dénommé «VAE» (validation des acquis de l'expérience) a été introduit et les programmes ont commencé à être organisés en modules. Selon toute attente, tous les programmes proposés par le ministère de l'Éducation et les autres ministères devraient par conséquent suivre ce principe. Toutefois, cette approche n'est pas nécessairement utilisée pour les programmes ne donnant droit à aucune certification ou qualification (comme le programme de compétences de base «compétences clés» décrit au chapitre 3, section 3.2.2). En Italie, dans le cadre du nouveau système d'éducation des adultes introduit depuis l'année académique 2013/2014, les formations sont organisées sur une base modulaire, en «unités d'apprentissage». En Lituanie, le développement du système modulaire s'est intensifié depuis 2010, tant dans l'enseignement général que dans l'enseignement professionnel. D'ici 2015, 60 programmes modulaires supplémentaires devraient voir le jour dans l'enseignement et la formation professionnels. En Autriche, afin de répondre aux besoins des adultes ayant diverses responsabilités, toutes les écoles destinées aux adultes salariés (*Schulen für Berufstätige*; voir le chapitre 3, section 3.3.2) dispensant un enseignement secondaire supérieur général ou professionnel ont introduit des programmes modulaires et proposent désormais des possibilités d'apprentissage individualisées. Par ailleurs, ces dernières années, certains programmes d'apprentissage ouverts aux adultes ont également été rendus modulaires. En Islande, ces 10 dernières années, 43 formations destinées aux adultes ayant de faibles compétences de base ou de faibles qualifications ont été rendues modulaires.

Certaines actions récentes bénéficient du soutien de fonds européens; c'est notamment le cas en Lettonie, où l'élaboration de 56 programmes modulaires d'enseignement professionnel a débuté en 2008, dans le cadre d'un projet du FSE visant à concevoir 184 programmes d'ici 2020. En Pologne, depuis 2012, de nouveaux types de formations professionnelles et continues sont en cours de mise en place dans le cadre de la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels. De nouvelles formations dotées d'une structure modulaire et de la possibilité d'accumuler et de transférer les crédits ont été introduites.

Seulement quelques pays déclarent ne pas avoir de programmes modulaires ouverts aux adultes: il s'agit de la Communauté germanophone de Belgique, de la Bulgarie (à l'exception du Programme national d'alphabétisation et de qualifications pour la population rom et les actuels changements liés à la loi nationale du 27 juillet 2014 sur l'EFP, qui a instauré un système de formation modulaire pour l'EFP et l'apprentissage des adultes), de la République tchèque, des Pays-Bas, de la Roumanie et de la Slovaquie.

4.3.2. Certifications basées sur des crédits pour les étudiants adultes

Parallèlement au développement des programmes modulaires, les recommandations stratégiques préconisent l'augmentation de la disponibilité de qualifications basées sur des crédits, qui permettent aux étudiants d'accumuler et de valider des unités d'apprentissage à leur rythme. Ceci permettrait de valider même les petits efforts visant à améliorer ses compétences et à obtenir des qualifications, et de réduire ainsi les obstacles actuels en exemptant les étudiants de l'obligation d'achever entièrement les programmes d'apprentissage.

Au niveau européen, les opérations de transfert de crédits sont réalisées par le système européen de transfert de crédits d'enseignement (ECTS)⁽⁴⁾ pour l'enseignement supérieur, dans le cadre du

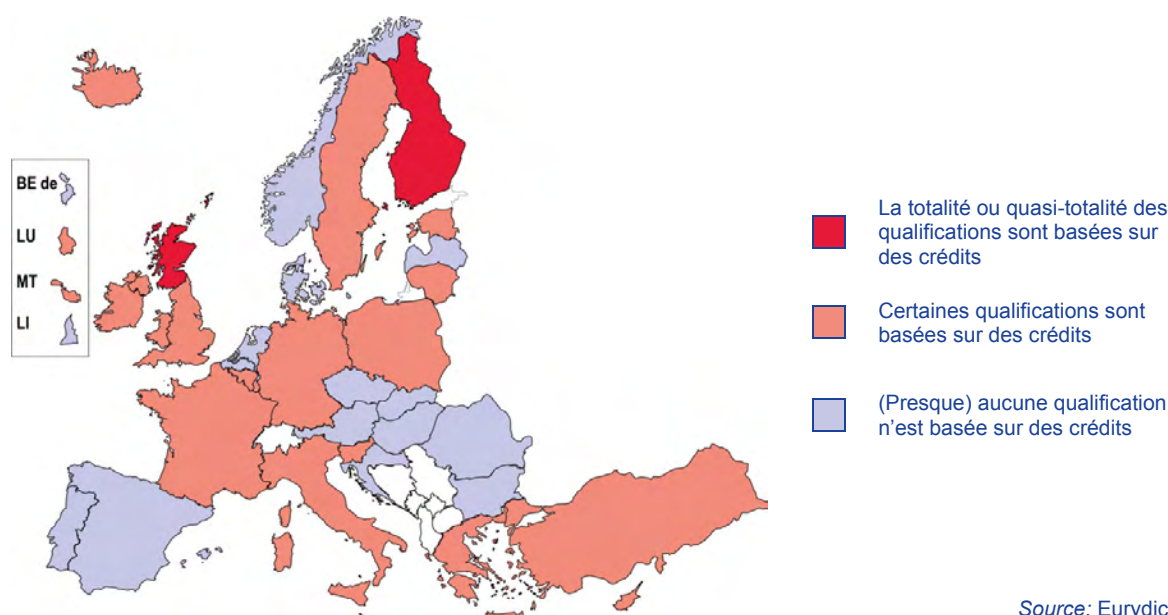
⁽⁴⁾ Le système ECTS a initialement été mis sur pied en 1989 pour servir de programme pilote dans le cadre du programme Erasmus, afin de faciliter la reconnaissance des périodes d'études effectuées à l'étranger par les étudiants de l'enseignement supérieur.

processus de Bologne, et par le système européen de transfert d'unités capitalisables pour l'EFV (ECVET), basé sur la recommandation du Parlement européen et du Conseil de 2009 ⁽⁵⁾.

L'ECVET possède, outre sa dimension transnationale, une dimension d'apprentissage tout au long de la vie (Cedefop, 2014), importante dans le cadre du présent rapport. L'évolution de l'ECVET est surveillée par le Cedefop et montre qu'au cours des vingt dernières années, les initiatives européennes et nationales soutenant la reconnaissance et la validation des transferts de crédits ont connu un développement régulier. Une étape nécessaire à la mise en œuvre de ces initiatives au niveau national est l'élaboration d'un cadre national de certifications (CNC). Toutefois, les cadres de certifications doivent être envisagés comme moyen de créer des passerelles entre les structures segmentées et hiérarchiques des systèmes d'éducation et de formation, et non de les reproduire (ibid).

Malheureusement, peu d'informations sont disponibles au sujet des qualifications basées sur les crédits dans l'éducation et la formation des adultes. De fait, si les activités de contrôle de l'ECVET opérées par le Cedefop (Cedefop, 2014) donnent des informations sur le stade de développement des programmes basés sur des crédits, elles ne font aucune mention précise de la participation des adultes à ces programmes. Néanmoins, la collecte de données Eurydice a mis en évidence de récentes évolutions dans des pays comme la Lituanie, l'Autriche et la Pologne, où la mise en œuvre de l'ECVET est en cours, y compris pour les programmes destinés aux adultes. En Lituanie, le développement d'un système de crédits, qui a commencé en 2010, concerne l'enseignement général et professionnel.

Figure 4.5. Existence de qualifications basées sur des crédits jusqu'au niveau secondaire supérieur accessible aux adultes (CITE 3), 2013/2014.



Source: Eurydice.

D'après la collecte des données Eurydice sur l'éducation des adultes, dans près de la moitié des pays ou des régions des pays, les programmes qui vont jusqu'au niveau secondaire supérieur ouverts aux adultes ne sont pas rattachés à un système de crédits (République tchèque, Espagne, Lettonie, Hongrie, Portugal, Roumanie, Liechtenstein et Norvège), ou s'ils le sont, l'application du système est extrêmement limitée (Communautés flamande et germanophone de Belgique, Bulgarie, Danemark, Croatie, Pays-Bas, Autriche et Slovaquie). En Communauté flamande de Belgique, malgré la modularisation des programmes d'éducation des adultes, aucun système de crédit qui tiendrait compte de la charge de travail des apprenants n'a été associé aux modules; seul le nombre des périodes d'enseignement a été fixé.

⁽⁵⁾ Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 juin 2009 établissant un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels (ECVET), JO C 155, 8.7.2009, p. 1.

Dans l'autre moitié des systèmes d'enseignement étudiés, les crédits sont appliqués à au moins quelques-unes des qualifications accessibles aux adultes. La Finlande et le Royaume-Uni (Écosse) sont pionniers dans ce domaine, puisque la quasi-totalité des qualifications liées à l'apprentissage des adultes sont basées sur des crédits. En Finlande, il est possible d'obtenir des crédits pour les programmes d'acquisition des compétences de base ainsi que pour les programmes d'éducation des adultes rattachés au système d'éducation initiale (enseignement secondaire supérieur général et professionnel et programmes d'enseignement professionnel supérieur).

Si l'on se tourne plus particulièrement vers les programmes d'acquisition des compétences de base présentés au chapitre 3, section 3.2, le tableau est clair: même dans les systèmes éducatifs qui semblent permettre l'accumulation de crédits pour certains programmes d'éducation des adultes (Communauté française de Belgique, Allemagne, Estonie, Irlande, Grèce, France, Italie, Chypre, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pologne, Slovaquie, Suède, Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), Islande et Turquie), cette possibilité n'existe pas pour les programmes d'acquisition des compétences de base. Dans certains pays, ces programmes peuvent présenter une structure modulaire, et dans certains cas ils sont compatibles avec un apprentissage à distance, mais ils sont rarement basés sur des crédits. Il existe toutefois quelques exceptions, comme celle de l'Islande, où certains programmes préparatoires pour les adultes faiblement qualifiés qui souhaitent réintégrer le système éducatif (*Grunnmenntaskólinn* et *Nám og þjálfun í almennum bóklegum greinum*) peuvent déboucher sur l'accumulation de 24 crédits maximum, qui peuvent être pris en considération dans le cadre d'un programme de niveau secondaire supérieur. Par ailleurs, les programmes «Retour à l'école» (*Aftur í nám*) et «Étapes vers la lecture et l'écriture autonomes» (*Skref til sjálfshjálpar í lestri og ritun*), qui ciblent les adultes qui connaissent des difficultés d'apprentissage afin de leur permettre de maîtriser la lecture, l'écriture et l'étude, sont modulaires et reconnus comme équivalant à jusqu'à sept unités de crédits dans le système secondaire supérieur. Le programme d'enseignement des TIC «Des employés plus forts» (*Sterkari Starfsmaður: Upplýsingatækni og samskipti*) peut permettre d'obtenir jusqu'à 12 crédits.

On trouve d'autres programmes basés sur des crédits au niveau secondaire inférieur ou plus bas dans quelques autres pays ou régions de pays (notamment en Communauté française de Belgique, en Estonie, en Irlande, en Italie, à Chypre, au Luxembourg, en Suède et en Turquie). Ainsi, en Estonie et en Irlande, les formations basées sur des crédits à ce niveau sont rattachées aux programmes de formation professionnelle, eux-mêmes liés au système d'éducation initiale (bien qu'elles soient accessibles aux apprenants adultes, voire parfois spécialement conçues pour ceux-ci) et relèvent donc du système de crédits associé à l'éducation initiale.

En général, plus le niveau d'éducation est bas (p.ex. programmes d'acquisition des compétences de base), moins on trouve de programmes ou de certifications basés sur des crédits. En d'autres termes, si les programmes d'acquisition des compétences de base sont rarement basés sur des crédits, il est plus fréquent de trouver des programmes ou des certifications pouvant être basés sur des crédits au niveau de l'enseignement secondaire supérieur (général ou professionnel) ou aux niveaux de qualification correspondants.

4.4. Voies de progression

Le parcours d'apprentissage des adultes faiblement qualifiés est rarement en ligne droite ou continu: il est plus souvent caractérisé par des intervalles, des interruptions ou des déviations. La manière dont le système éducatif est organisé et dont l'accès au niveau supérieur est géré aura donc des conséquences pour les adultes souhaitant réintégrer le système à un stade ultérieur de leur vie. Les conséquences peuvent être plus importantes pour les adultes qui ont quitté l'éducation initiale sans qualifications ou uniquement de faibles qualifications (voir le chapitre 1, figure 1.1).

L'absence des prérequis nécessaires pour réintégrer l'éducation – parmi lesquels peuvent figurer le manque de qualifications – peut faire partie des obstacles au retour des adultes à l'éducation et à la formation (voir la section 4.1). Si on ne tient compte que des adultes ayant un faible niveau d'éducation (inférieur au niveau secondaire supérieur), près de 7 % en moyenne mentionnent

l'absence de prérequis comme obstacle à leur participation à l'éducation et à la formation (voir la figure 4.1). Les résultats par pays font état d'un pourcentage beaucoup plus élevé dans certains États, ce qui signifie que l'absence des prérequis, notamment des qualifications, constitue un obstacle de taille dans ces pays.

Les deux sections suivantes examineront en détail les exigences à respecter pour passer de l'enseignement secondaire inférieur à l'enseignement secondaire supérieur, puis de l'enseignement secondaire supérieur à l'enseignement supérieur. Ces exigences ont une importance particulière pour les diverses catégories d'adultes qui suivent une «éducation de la deuxième chance», qui ont quitté l'éducation initiale avec peu voire aucune qualification et souhaiteraient réintégrer le système d'éducation formelle.

4.4.1. Passage de l'enseignement secondaire inférieur à l'enseignement secondaire supérieur

À l'heure actuelle, dans tous les pays de l'UE, l'enseignement obligatoire est constitué de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire inférieur. Toutefois, ainsi que le montre la figure 1.1 (voir le chapitre 1), en 2013, 6,5 % des adultes en Europe avaient tout au plus achevé l'enseignement primaire, ce qui veut dire qu'ils avaient quitté le système d'éducation initiale avant d'avoir achevé le niveau secondaire inférieur. Cela signifie qu'une partie considérable de la population adulte pourrait vouloir achever l'enseignement secondaire supérieur à l'âge adulte mais aussi se heurter à des obstacles, en raison du fait que ces personnes ne possèdent pas les qualifications formelles exigées pour accéder à ce niveau d'éducation. Cette section examine donc dans quels pays d'Europe l'achèvement de l'enseignement secondaire inférieur représente une condition nécessaire à l'inscription aux programmes de niveau secondaire supérieur et dans quels pays une certaine flexibilité est prévue pour permettre aux étudiants adultes qui n'ont pas achevé l'enseignement secondaire inférieur d'accéder tout de même à un programme de niveau secondaire supérieur.

La figure 4.6 montre que dans un peu moins de la moitié des pays européens, l'achèvement de l'enseignement secondaire inférieur représente une condition nécessaire à la progression vers l'enseignement supérieur formel. Ceci vaut non seulement pour les jeunes, mais aussi pour les apprenants adultes, qui, s'ils ne possèdent pas de titre de l'enseignement secondaire inférieur, se voient alors empêchés d'accéder au niveau secondaire supérieur. Cette situation se présente essentiellement dans les pays d'Europe orientale et du Sud-est.

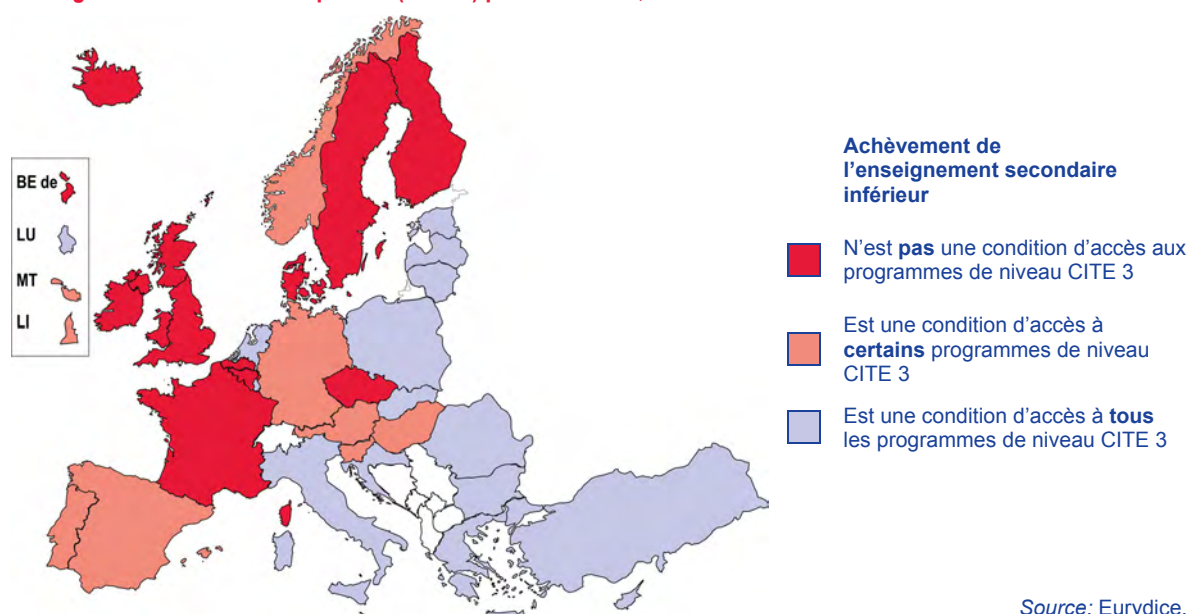
Dans neuf pays, l'achèvement de l'enseignement secondaire inférieur est exigé pour accéder à certains programmes de l'enseignement secondaire supérieur, mais pas pour les autres.

Du côté des pays les moins flexibles, l'achèvement de l'enseignement secondaire inférieur est la règle générale et l'accès à un ou plusieurs programmes spéciaux de niveau secondaire supérieur sans titre de l'enseignement secondaire inférieur est l'exception. Font notamment exception le double système allemand, les nouveaux programmes «passerelles» (niveau secondaire supérieur) proposés en Hongrie aux étudiants ayant de mauvais résultats, les programmes d'apprentissage en Autriche, l'éducation professionnelle de type court en Slovaquie et la *Berufsmaturitätsschule* au Liechtenstein. En Autriche, par exemple, l'achèvement de l'enseignement secondaire inférieur est requis pour la majorité des programmes de niveau secondaire supérieur pour adultes, mais pas pour la préparation de l'examen extraordinaire d'apprentissage. Les adultes de plus de 18 ans qui ont acquis des compétences et des connaissances professionnelles en dehors des programmes classiques d'apprentissage, par exemple lors de stages ou de formations non formelles, peuvent, dans des circonstances exceptionnelles, être autorisés à passer l'examen final d'apprentissage. Toutefois, dans les faits, la plupart des entreprises exigent le certificat de l'enseignement secondaire inférieur avant de signer un contrat avec un apprenti. De même, en Allemagne, bien que l'accès à la *Berufsschule* ne soit soumis à aucune exigence formelle dans le double système, la plupart des sociétés de formation demandent à leurs stagiaires au moins l'obtention du premier diplôme de l'enseignement général, le *Hochschulabschluss*.

Du côté des pays les plus flexibles, l'achèvement de l'enseignement secondaire inférieur n'est qu'exceptionnellement exigé et uniquement pour quelques programmes, tandis que la règle générale est l'accès flexible à la plupart des programmes d'enseignement secondaire supérieur. Dans l'ensemble, les programmes de l'enseignement secondaire supérieur général semblent exiger plus souvent l'achèvement du niveau secondaire inférieur que les autres programmes du même niveau (principalement les programmes d'enseignement professionnel).

Enfin, dans neuf pays (14 systèmes éducatifs), l'achèvement de l'enseignement secondaire inférieur n'est pas une condition nécessaire à la progression vers le niveau supérieur. Dans certains de ces pays, le titre associé à l'achèvement de l'enseignement secondaire inférieur n'est pas nécessaire pour accéder aux programmes de l'enseignement secondaire supérieur (par exemple, en Communauté française de Belgique, le certificat d'études du premier degré (CE1D), ou en France le brevet). En Finlande, les institutions qui dispensent un enseignement secondaire supérieur peuvent choisir au maximum 30 % de leurs étudiants dans le cadre du système flexible de sélection des étudiants, c'est-à-dire sur la base de critères de validation qu'elles définissent elles-mêmes. En Islande, l'enseignement secondaire supérieur est ouvert à tous les candidats ayant au moins 16 ans, sans aucune autre qualification exigée. L'impulsion politique en faveur d'une plus grande perméabilité des systèmes éducatifs peut permettre d'obtenir des changements concrets, comme c'est le cas en Estonie, où la réforme de l'enseignement professionnel introduite en 2013/2014 permettra aux adultes âgés d'au moins 22 ans d'accéder à l'enseignement secondaire supérieur professionnel sans titre de l'éducation de base (enseignement secondaire inférieur). Le contenu de ces programmes est en cours d'élaboration et la réforme sera pleinement mise en œuvre à partir de 2017.

Figure 4.6. Achèvement de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) comme condition d'accès à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3) par les adultes, 2013/2014.



Note explicative

Les pays qui ont une structure unique de scolarité (comme la Bulgarie, la République tchèque, le Danemark, l'Estonie, la Lettonie, la Hongrie, la Slovénie, la Slovaquie, la Finlande, la Suède, l'Islande et la Norvège) peuvent employer d'autres expressions pour décrire leur enseignement secondaire inférieur (par exemple «les dernières années de l'éducation de base» ou «les dernières années de la scolarité obligatoire»).

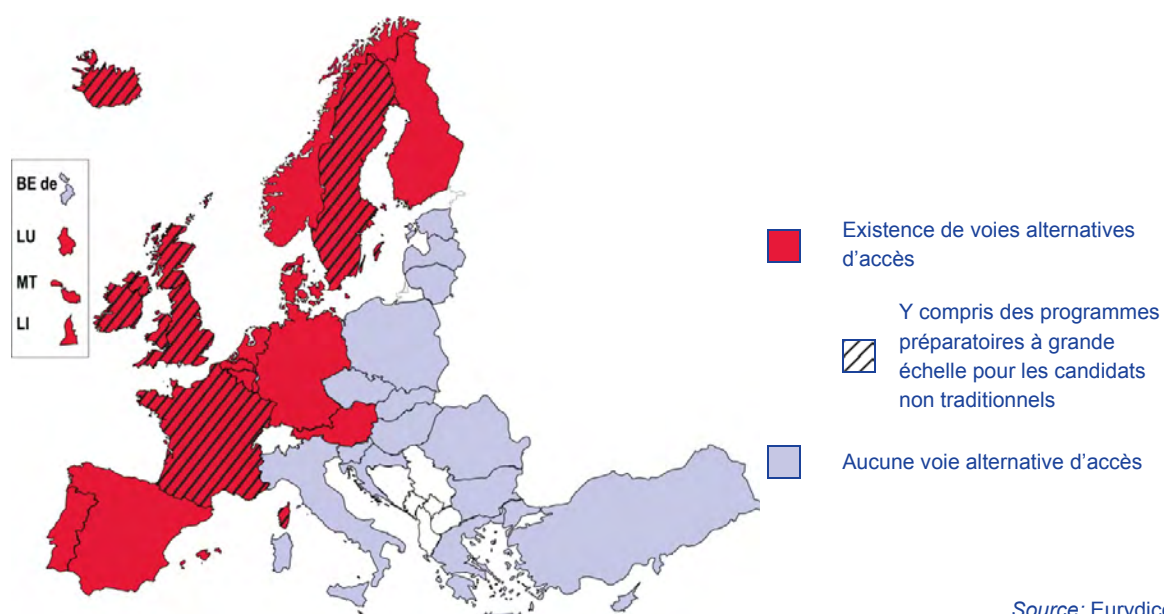
Cette description des cadres juridiques et institutionnels aurait été renforcée par une analyse des chiffres de la participation permettant de connaître le nombre ou la proportion des adultes qui ont accédé à des programmes de niveau secondaire supérieur sans posséder de titre de l'enseignement secondaire inférieur. Cela permettrait de disposer ainsi d'un tableau plus complet de la véritable flexibilité de la progression dans les divers cadres nationaux. Malheureusement, ces données n'étaient pas disponibles pour ce rapport.

4.4.2. Accès à l'enseignement supérieur sans qualification classique

Comme déjà vu au chapitre 3, section 3.3.3, les adultes – y compris ceux qui ont quitté le système d'éducation initiale sans qualification ou avec de faibles qualifications – peuvent avoir envie de suivre un enseignement supérieur à un stade ultérieur de leur vie. Mais lorsqu'ils ne possèdent pas de titre classique donnant accès à l'enseignement supérieur, atteindre cet objectif peut prendre du temps, même s'ils ont déjà acquis les connaissances et compétences (par exemple grâce à leur expérience professionnelle) nécessaires pour réussir l'enseignement supérieur.

Plusieurs études d'Eurydice publiées depuis 2011 (EACEA/Eurydice, 2011a; EACEA/Eurydice 2011b; Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2014a) ont examiné les voies d'accès à l'enseignement supérieur en Europe; elles ont conclu qu'en Europe centrale et orientale, le diplôme traditionnel de fin d'enseignement secondaire supérieur est généralement le seul moyen d'accéder à l'enseignement supérieur, tandis qu'en Europe occidentale et dans les pays nordiques, d'autres voies d'accès ont été aménagées (voir la figure 4.7).

Figure 4.7. Voies alternatives d'accès à l'enseignement supérieur pour les candidats non traditionnels, 2013/2014.



Notes explicatives

La figure, lorsqu'elle présente les voies alternatives d'accès à l'enseignement supérieur, ne tient pas compte des dispositifs permettant à des candidats à l'enseignement supérieur particulièrement talentueux non titulaires d'un diplôme de fin d'enseignement secondaire supérieur d'accéder à l'enseignement supérieur dans des circonstances exceptionnelles (p.ex. pour des études artistiques). Par ailleurs, la catégorie «Existence de voies alternatives d'accès» n'inclut pas les pays dans lesquels les candidats n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire supérieur peuvent accéder à l'enseignement supérieur, mais ne peuvent pas recevoir de diplôme de cet enseignement.

La figure signale uniquement les programmes préparatoires à grande échelle des pays pour lesquels il existe des voies alternatives d'accès à l'enseignement supérieur. Ces programmes proposent des crédits alternatifs qui donnent accès à l'enseignement supérieur et visent parallèlement à doter les candidats non traditionnels à l'enseignement supérieur des compétences nécessaires pour suivre des études supérieures. Ces programmes sont décrits au chapitre 3, section 3.3.3.

S'agissant tout d'abord de l'Europe centrale et orientale, même si les candidats à l'enseignement supérieur doivent avoir achevé l'enseignement secondaire supérieur, certains programmes sont accessibles aux étudiants adultes afin de leur permettre d'obtenir la ou les qualifications standard nécessaires. En particulier, la plupart de ces pays ont mis en place des programmes qui permettent aux titulaires d'un titre de niveau secondaire supérieur obtenu grâce à une courte formation professionnelle de suivre un «programme passerelle», c'est-à-dire un programme de niveau secondaire supérieur général de type court débouchant sur une qualification standard donnant accès à l'enseignement supérieur. Par ailleurs, plusieurs de ces pays ont élaboré un système d'examens externes permettant aux étudiants adultes d'obtenir le diplôme de fin d'enseignement secondaire supérieur sans suivre de programme formel.

En Europe occidentale et dans les pays nordiques, il existe une plus grande flexibilité des critères d'admission à l'enseignement supérieur. Des voies alternatives d'accès sont souvent proposées aux candidats qui ne répondent pas aux exigences d'accès traditionnelles, soit parce qu'ils ont suivi une formation courte de niveau secondaire supérieur professionnel ne donnant pas accès à l'enseignement supérieur, soit parce qu'ils n'ont pas achevé de programme de niveau secondaire supérieur. Ici, il existe, parallèlement aux exigences d'admission traditionnelle, d'autres voies d'accès.

En plus d'étudier les divers moyens d'accéder à l'enseignement supérieur, il est également important d'examiner dans quelle mesure les voies alternatives d'accès sont utilisées dans les faits. L'enquête Eurostudent, qui fait référence à l'année académique 2009/2010, donne une indication pour les 22 pays qu'elle couvre (Eurostudent, citée dans Commission européenne/EACEA/Eurydice, Eurostat et Eurostudent 2012, p. 86-87). Pour certains pays comme la Turquie, la Slovaquie, la Roumanie, la Pologne, la Lettonie, l'Italie et la Croatie, Eurostudent (ibid.) confirme les informations de la figure 4.7, qui indiquent que ces pays ne prévoient pas systématiquement d'autres moyens d'accès à l'enseignement supérieur que le diplôme standard de fin d'enseignement secondaire supérieur. En ce qui concerne les Pays-Bas, l'enquête montre que s'il existe des voies alternatives d'accès, elles sont rarement utilisées en pratique. À l'autre extrémité du spectre, on trouve la Finlande, l'Irlande, le Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) et la Suède, où entre 20 et 30 % des étudiants de l'enseignement supérieur ont emprunté une voie alternative. S'agissant des pays qui se situent entre les deux pôles extrêmes, à savoir la France, l'Allemagne, le Danemark, l'Autriche, la Norvège, Malte, l'Espagne et le Portugal, les voies alternatives d'accès à l'enseignement supérieur représentent entre 2 % (France) et 15 % (Portugal) de l'ensemble des admissions, ce qui montre que ces options sont, dans les faits, utilisées à des degrés divers.

Un autre élément à prendre en considération dans l'analyse des voies alternatives d'accès à l'enseignement supérieur est le taux de réussite des candidats non traditionnels qui accèdent à l'enseignement supérieur de cette manière. En effet, d'après les études réalisées, les taux de réussite de ces étudiants seraient très faibles (notamment en Allemagne et en Autriche; voir Heublein et al., 2010; Unger et al., 2009). Dès lors, si l'accès à l'enseignement supérieur via des voies alternatives d'accès constitue une première étape importante de l'élargissement de la participation aux apprenants adultes, il n'est pas suffisant, et des efforts supplémentaires doivent être entrepris afin de faire en sorte que les étudiants adultes non traditionnels réussissent leur parcours d'études.

4.5. Validation de l'apprentissage non formel et informel

La validation de l'apprentissage non formel et informel est communément considérée comme un facteur clé de la réussite des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie, grâce à sa capacité d'accroître la perméabilité des systèmes d'éducation et de formation. Si elle est particulièrement importante pour les voies alternatives d'accès à l'enseignement supérieur, elle joue également un rôle dans la transition de l'enseignement secondaire inférieur à l'enseignement secondaire supérieur ou, de manière plus générale, dans l'apprentissage tout au long de la vie.

La validation de l'apprentissage non formel et informel présente plusieurs avantages, notamment celui d'avoir capacité de rendre les groupes faiblement qualifiés et défavorisés plus autonomes, en reconnaissant et en valorisant leurs compétences et leurs capacités. Du point de vue du marché du travail, la motivation peut venir de la possibilité d'améliorer l'employabilité des travailleurs ou de trouver une solution aux pénuries de compétences dans certains secteurs économiques. Sur le plan éducatif, la validation de l'apprentissage non formel et informel est un outil supplémentaire susceptible de faciliter et d'encourager l'accès des adultes à l'apprentissage et leur progression d'un niveau à l'autre, en particulier ceux qui n'ont pas de qualifications formelles mais peuvent avoir acquis une série de compétences et d'aptitudes grâce à leur expérience professionnelle ou leurs activités de volontariat. De plus, la validation de l'apprentissage non formel et informel peut réduire d'autres obstacles à l'apprentissage, par exemple le manque de temps ou de moyens financiers, puisqu'elle peut raccourcir les parcours de formation. Pour les étudiants qui travaillent, le temps passé loin du lieu de travail est réduit, parce que l'apprentissage est plus axé sur les besoins personnels.

Au niveau européen, la validation de l'apprentissage non formel et informel est systématiquement encouragée depuis l'adoption des principes européens dans ce domaine en 2004 ⁽⁶⁾. En 2009, les lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels ont été publiées (Cedefop, 2009). Après ces documents, le Conseil a publié en 2012 une recommandation sur la validation de l'apprentissage non formel et informel ⁽⁷⁾; l'un de ses bénéfices escomptés était l'augmentation du nombre des adultes encouragés à participer à l'apprentissage tout au long de la vie, en particulier ceux issus des groupes socio-économiques défavorisés, notamment les adultes faiblement qualifiés. La recommandation invitait les États membres à mettre en place au plus tard pour 2018 des mécanismes de validation de l'apprentissage non formel et informel qui permettraient aux individus de faire évaluer et valider leurs connaissances, compétences et aptitudes et d'obtenir une certification complète ou, le cas échéant, une certification partielle. Elle souligne que les groupes défavorisés, y compris les personnes sans emploi et celles qui sont menacées par le chômage, bénéficieraient grandement de tels mécanismes de validation.

4.5.1. Stade de développement actuel des mécanismes de validation de l'apprentissage non formel et informel en Europe

La Commission européenne, mettant à profit l'expertise du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop), a été chargée d'élaborer un rapport sur la situation en matière de validation de l'apprentissage non formel et informel; c'est pourquoi elle réalise régulièrement des enquêtes dans les pays européens en vue de mettre à jour l'inventaire européen de la validation de l'apprentissage non formel et informel ⁽⁸⁾.

La mise à jour 2010 de l'inventaire (GHK, Cedefop, Commission européenne, 2010) a montré que le développement des mécanismes de validation de l'apprentissage non formel et informel variait considérablement d'un pays européen à l'autre. Dans un nombre limité de pays, la validation de l'apprentissage non formel et informel a non seulement été introduite, mais aussi mise en œuvre dans la totalité ou quasi-totalité des secteurs d'apprentissage, avec des niveaux élevés de participation (France, Pays-Bas, Portugal, Finlande et Norvège). Le développement de la validation de l'apprentissage non formel et informel restait cependant limitée dans la majorité des pays européens en 2010, ce qui signifie soit que l'adoption de la validation de l'apprentissage non formel et informel est restée limitée dans l'ensemble (Bulgarie, Grèce, Croatie, Chypre, Lettonie, Hongrie, Malte, Pologne et Turquie), soit qu'un système bien établi et largement utilisé de validation est en place, mais dans un seul secteur uniquement.

La dernière (2014) mise à jour de l'inventaire européen de la validation de l'apprentissage non formel et informel (Commission européenne, Cedefop, ICF International, 2014) tente de tenir compte des limitations de la catégorisation précédemment utilisée, en analysant le niveau de développement en fonction de la série de principes ⁽⁹⁾ présentés dans la recommandation de 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel. Tout en présentant essentiellement les grandes tendances

⁽⁶⁾ Projet de conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur les priorités futures de la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels (EFP). 9600/04. EDUC 118, SOC 253.

⁽⁷⁾ Recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel, JO C 398/1, 22.12.2012.

⁽⁸⁾ La première version a été élaborée en 2004, puis mise à jour en 2005, en 2008, en 2010 et en 2014.

⁽⁹⁾ Informations, conseils et orientations sur les prestations sociales, les possibilités et les procédures; orientations et conseils aisément accessibles; liens avec les CNC et conformité avec le CEC; conformité avec les normes adoptées équivalentes aux qualifications obtenues via des programmes d'éducation formelle; assurance qualité (AQ) transparente; conformité des mesures avec les cadres d'AQ existants afin de permettre une évaluation fiable, valide et crédible; possibilités pour les travailleurs de tous secteurs de développer leurs compétences professionnelles; synergies entre les systèmes de validation et de crédits (ECTS et ECVET); validation particulièrement accessible aux groupes défavorisés; possibilité, pour les personnes sans emploi, de se soumettre à un «audit des compétences» dans les 6 mois suivant l'identification d'un besoin; promotion de l'utilisation des outils de transparence de l'UE, p.ex. le cadre Europass et le Youthpass (pour plus de détails, voir Commission européenne, Cedefop, ICF International, 2014).

relatives au nombre de pays se trouvant à un stade de développement donné en fonction de chaque principe, elle conclut ce qui suit au sujet de l'état d'avancement de chaque pays:

Chypre, l'Allemagne, la Grèce, la Lituanie, la Slovaquie et la Turquie font partie des pays dans lesquels les experts nationaux ont préconisé une action urgente au sujet d'un grand nombre de principes. La Finlande, l'Italie, le Luxembourg, la Pologne et le Portugal faisaient partie des pays dans lesquels un nombre élevé de principes ont été jugés comme bien avancés. Des pays comme la Belgique (Flandre et Wallonie), l'Estonie, l'Irlande, les Pays-Bas, la Norvège, la Suède, la Suisse et le Royaume-Uni (pays de Galles) ont également fait état d'un niveau élevé de développement par rapport aux indicateurs utilisés (Commission européenne, Cedefop, ICF International 2014, p. 15).

S'agissant de l'utilisation de la validation en tant qu'outil de soutien aux groupes défavorisés (notamment les adultes faiblement qualifiés), la mise à jour 2014 de l'inventaire européen montre qu'une minorité de pays accorde toujours la priorité à ces groupes dans leurs stratégies ou politiques nationales ou régionales de validation de l'apprentissage non formel et informel. Un élément particulièrement intéressant pour le présent rapport Eurydice est que les rapports nationaux 2014 préconisent qu'une plus grande importance soit donnée à la validation de l'apprentissage non formel et informel des adultes faiblement qualifiés qu'aux jeunes en décrochage scolaire.

S'agissant des synergies existantes entre la validation de l'apprentissage non formel et informel et les autres efforts visant à créer des possibilités d'apprentissage plus flexibles, la mise à jour 2014 indique que depuis 2010, le nombre des pays qui indiquent avoir établi des liens entre la validation de l'apprentissage non formel et informel et les systèmes de crédit a considérablement augmenté, ce qui permet aux personnes d'obtenir des crédits pour leur apprentissage non formel et informel qu'ils pourront ensuite utiliser comme des qualifications. Toutefois, dans le précédent rapport (mise à jour 2010), plusieurs pays (dont la Suède, l'Islande et la Norvège) avaient indiqué que le raccourcissement des parcours d'apprentissage grâce à la validation de l'apprentissage non formel et informel était parfois difficile à appliquer en pratique. En Islande, par exemple, où l'apprentissage préalable et les compétences peuvent être validés dans le cadre de l'éducation des adultes au niveau secondaire supérieur, le rapport national 2010 de l'inventaire européen indique que cette possibilité a rarement été utilisée à cause des problèmes rencontrés pour adapter les formations aux besoins individuels des étudiants.

Le panorama général émergeant de la mise à jour 2014 témoigne de progrès considérables dans certains domaines tels que les stratégies, les cadres juridiques, l'implication des parties prenantes, les liens avec les systèmes de certification et la participation. Par contre, les progrès ont été en général plus lents sur le terrain et les défis qui restent à relever vont de l'amélioration de l'accès et de la sensibilisation à l'importance de la validation de l'apprentissage non formel et informel à la création de systèmes de validation complets et cohérents. La viabilité financière, la professionnalisation du personnel et la collecte des données sont également des points qui restent à traiter.

4.5.2. Données collectées sur les utilisateurs des mécanismes de validation de l'apprentissage non formel et informel et participation des adultes faiblement qualifiés

La mise à jour 2014 de l'inventaire européen fait état de progrès raisonnables dans le recours à la validation depuis 2010, une majorité de pays mentionnant une augmentation du nombre des utilisateurs du système en 2014. Toutefois, les rapports nationaux 2014 révèlent également que la collecte de données n'est pas toujours systématique et centralisée au niveau national et pourrait être améliorée afin de fournir plus d'informations sur l'accès à la validation de l'apprentissage non formel et informel. Dans toute l'Europe, la collecte des données est prise en charge par diverses organisations (autorités nationales/régionales, prestataires d'éducation, secteurs productifs) et, parfois, elle ne couvre que certains secteurs ou projets particuliers, même si une collecte plus systématique de toutes les données ayant trait à la validation de l'apprentissage non formel et informel a bien lieu dans certains pays.

Aucun des pays couverts par la mise à jour 2014 ne publie de données sur le nombre des certifications délivrées via la validation de l'apprentissage non formel et informel. Toutefois, la collecte

des données Eurydice donne un exemple qui semble actuellement faire figure d'exception: il existe en Norvège des données sur les proportions de demandeurs pour les différents types d'éducation, basées sur la validation de l'apprentissage préalable. Selon les données disponibles, en 2011/2012, 12 % des candidats à l'enseignement secondaire supérieur ont soumis leur candidature sur la base de la validation d'un apprentissage préalable (lanke et al. 2013, p. 27), alors que ce pourcentage était de 7 % en 2013 pour les candidats à l'enseignement professionnel supérieur (Kunnskapsdepartementet 2014, p. 37). L'une des principales méthodes de collecte des données sur les candidats à la validation d'un apprentissage non formel ou informel est la banque statistique Vox pour l'apprentissage des adultes. Cela étant, il n'existe dans la plupart des pays aucune information statistique sur l'impact plus général des services de validation de l'apprentissage non formel et informel, et quelques pays seulement prévoient d'effectuer des évaluations dans ce domaine.

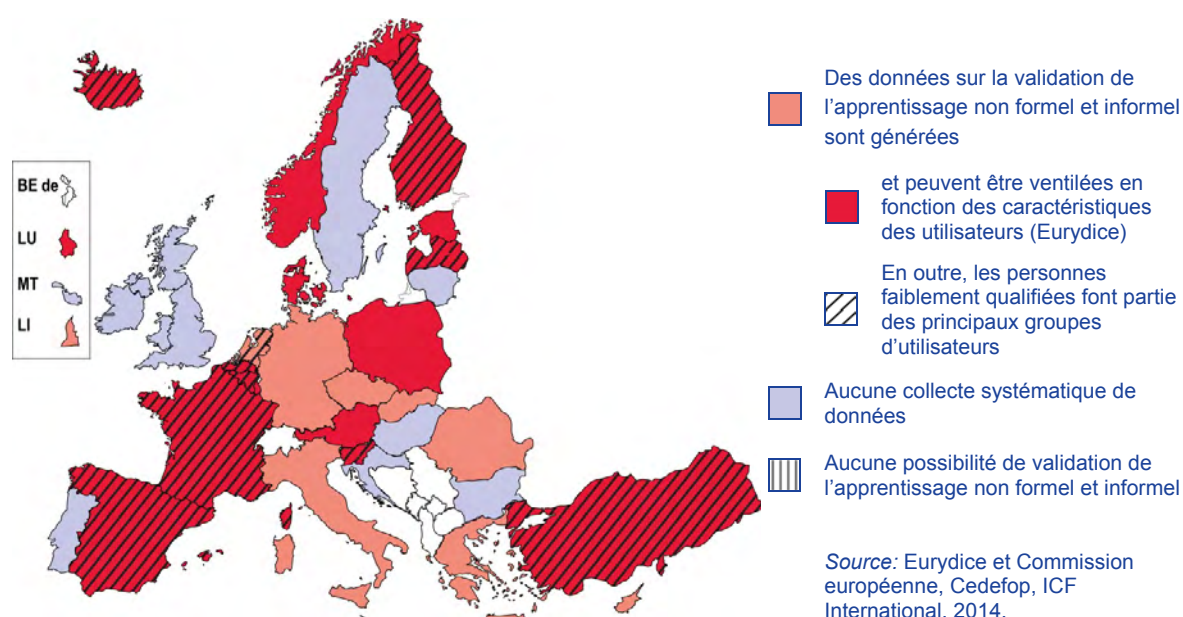
Comme l'un des objectifs stratégiques du développement de la validation de l'apprentissage non formel et informel est de créer de meilleures possibilités d'apprentissage pour les groupes défavorisés, il importe d'évaluer non seulement les tendances globales de l'adoption de la validation de l'apprentissage non formel et informel, mais aussi de connaître les types de participants, afin de déterminer si des groupes comme les adultes faiblement qualifiés bénéficient concrètement de ces actions. La question à laquelle il faut répondre ici est de savoir si les données, lorsqu'elles sont générées, peuvent être ventilées en fonction des caractéristiques des utilisateurs. En général, peu de pays collectent des données sur la validation de l'apprentissage non formel et informel permettant d'analyser plus en profondeur les caractéristiques des participants, comme par exemple leur niveau d'éducation préalable, leur âge, leur statut sur le marché du travail ou leur statut d'immigré. Les pays sont en outre encore moins nombreux à développer une analyse plus approfondie des données disponibles.

On trouve des exemples intéressants d'analyse de données sur la validation de l'apprentissage non formel et informel dans les Communautés française et flamande de Belgique ainsi qu'en France. En Communauté française de Belgique, le Consortium de validation des compétences publie chaque année un rapport d'activités qui comporte une analyse de l'adoption de la validation de l'apprentissage non formel et informel ainsi qu'un profil des utilisateurs (genre, statut sur le marché du travail, niveau d'éducation et âge). Pour 2013, ce rapport a montré que les personnes faiblement qualifiées faisaient partie des principaux utilisateurs, 39 % des candidats ayant tout au plus achevé l'enseignement secondaire inférieur (Consortium de validation des compétences, 2013). En Communauté flamande de Belgique, le ministère du travail et de l'économie sociale publie chaque année un rapport sur la «certification des preuves d'expérience», qui intègre des variables telles que le nombre d'activités d'orientation, les évaluations et les certificats délivrés, le profil des candidats (genre, statut sur le marché du travail, âge, niveau d'éducation, lieu de résidence, test de diversité), ainsi que le profil des centres d'examen agréés. Le rapport de 2013 (Departement voor Werk en Sociale Economie, 2013) a analysé les données de 2012 en examinant minutieusement le profil des candidats, afin de déterminer si les groupes cibles mentionnés dans la législation étaient bien atteints. En France, le département statistique du ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social (DARES) a publié des données pour l'année 2012 (DARES, 2014) qui renseignent sur le niveau d'éducation atteint grâce à la validation de l'apprentissage non formel et informel, les qualifications professionnelles recherchées et le profil des candidats (genre, âge et situation sur le marché du travail).

La figure 4.8 rassemble des informations des deux sources de données: la collecte de données Eurydice et la mise à jour 2014 de l'inventaire européen. Tous les pays qui apparaissent en rouge moyen ou rouge foncé génèrent une certaine quantité de données sur la validation de l'apprentissage non formel et informel, selon la mise à jour 2014 de l'inventaire. En outre, le réseau Eurydice a spécialement demandé aux pays s'ils collectaient des informations détaillées sur les participants à la validation de l'apprentissage non formel et informel et si ces données pouvaient être ventilées en fonction de divers paramètres, dont le plus haut niveau d'éducation atteint, l'âge, la situation sur le marché du travail et le statut d'immigré. Pour la mise à jour 2014 de l'inventaire, les pays ont fourni des informations sur les principaux groupes ayant recours à la validation de l'apprentissage non formel et informel.

La figure met en évidence les pays dans lesquels le groupe cible de ce rapport – les adultes faiblement qualifiés – sont signalés comme faisant partie des principaux groupes d'utilisateurs de la validation de l'apprentissage non formel et informel. Ceci semble être le cas dans moins de dix pays. Il est intéressant de noter, même si la figure ne le montre pas, que d'après l'inventaire 2004, plus de la moitié des pays participants avaient mis en place des mesures ciblées, même si dans certains cas celles-ci étaient limitées à certains projets particuliers. Les adultes faiblement qualifiés font souvent partie des groupes cibles. Cette approche stratégique ciblée peut à terme réussir à accroître la participation d'un groupe cible particulier (d'autres facteurs politiques devant également être pris en considération), mais elle peut également rester de nature déclarative. En Roumanie, par exemple, où les groupes défavorisés sont prioritaires dans la législation pertinente, il semble que les étudiants adultes hautement qualifiés constituent le gros des demandeurs, même s'il est difficile de le prouver en raison de l'absence de ventilation des données de participation.

Figure 4.8. Collecte de données sur la validation de l'apprentissage non formel et informel, 2013/2014.



Notes explicatives

Tous les pays en rouge (rouge foncé et rouge moyen) génèrent des données sur la validation de l'apprentissage non formel et informel. Toutefois, la figure ne donne pas de renseignements sur l'exhaustivité de la collecte de données; divers niveaux administratifs ou organisations pourraient être impliqués (autorités nationales/régionales, prestataires d'éducation, secteurs productifs) dans différents pays.

Les informations relatives à la ventilation des données selon les caractéristiques des utilisateurs ont été collectées par Eurydice, tandis que les informations ayant trait aux principaux groupes d'utilisateurs sont tirées de l'inventaire européen 2014 sur la validation de l'apprentissage non formel et informel (Commission européenne, Cedefop, ICF International, 2014). Les informations sur l'éventuelle génération de données ont été consolidées à partir des deux sources.

Notes spécifiques par pays

Estonie: les caractéristiques des utilisateurs sont contrôlées par les écoles pour leurs registres privés; par conséquent, les données ne sont pas disponibles pour le grand public. Toutefois, une plate-forme réservée à ces statistiques est en cours de développement au sein du système estonien d'information sur l'éducation (EHIS) et sera disponible pour l'année scolaire 2015-2016.

Portugal: un nouveau réseau de centres de qualification et de formation professionnelle (CQEP) est en cours de création; l'une de ses missions sera de remettre en place la reconnaissance, la validation et la certification des compétences (RVCC). La plate-forme informatique précédemment utilisée pour inscrire les candidats – le système de gestion intégrée de l'offre d'éducation et de formation (SIGO) – est temporairement indisponible, ce qui explique le manque de données pertinentes.

En ciblant la participation des adultes faiblement qualifiés, la figure 4.8 n'a pas pour but d'indiquer le niveau global d'adoption de la validation de l'apprentissage non formel et informel, ni le stade de développement de cette validation dans certains pays (voir la section 4.5.1). Par ailleurs, même si la disponibilité des données semble témoigner d'une approche plus systématique de la validation de

l'apprentissage non formel et informel, la relation entre les collectes de données et le stade de développement de la validation de l'apprentissage non formel et informel est plus complexe, car certains pays dotés d'un système de validation hautement développé ne collectent pourtant pas systématiquement des données (par exemple la Suède et le Royaume-Uni).

Conclusions

Ce chapitre a abordé les modes de fourniture et les modalités organisationnelles susceptibles de réduire les obstacles existants à la participation des adultes à l'éducation et à la formation. Au nombre de ces obstacles, recensés au moyen de données statistiques, on compte dans la plupart des pays les contraintes de temps liées aux responsabilités familiales et aux horaires de travail, ainsi que l'absence de prérequis (tels que les qualifications d'entrée). Si les conflits avec les horaires de travail augmentent avec le niveau d'éducation des adultes, les contraintes de temps liées aux responsabilités familiales affectent pour leur part tous les adultes de la même manière.

L'apprentissage à distance est connu pour garantir une plus grande flexibilité aux étudiants, notamment en réduisant les contraintes de temps. L'analyse de l'offre de programmes d'apprentissage à distance pour adultes subventionnés par les pouvoirs publics en Europe montre qu'une minorité de pays seulement possède une offre complète et institutionnalisée. Certains pays proposent pourtant des programmes d'apprentissage à distance à grande échelle, et le nombre des participants en chiffres absolus confirme leur importance pour les étudiants adultes. S'agissant d'une éventuelle priorité accordée aux adultes faiblement qualifiés, le cas de l'Irlande vaut la peine d'être souligné: l'apprentissage à distance y est en effet promu par l'Agence nationale pour l'alphabétisation des adultes (*National Adult Literacy Agency* – NALA), ce qui permet une offre ciblée sur les personnes éprouvant des difficultés pour lire, écrire, et pour acquérir des compétences de base. Plusieurs pays proposent des portails d'apprentissage en ligne libres et gratuits. L'exemple d'*Aula Mentor*, en Espagne, est par ailleurs intéressant, puisqu'il associe un environnement d'apprentissage virtuel avec une infrastructure d'espaces physiques d'apprentissage équipés d'ordinateurs et de tuteurs. Notons toutefois que les données statistiques relatives à la proportion d'étudiants à distance dans la population adulte ne mettent en évidence aucun lien clair entre l'exhaustivité et l'institutionnalisation de l'offre d'apprentissage à distance et l'importance de la participation à cette forme d'apprentissage. Quelques pays seulement contrôlent la participation et ils sont encore moins nombreux à collecter des informations détaillées sur les participants, ce qui complique l'évaluation du niveau de participation des groupes particuliers tels que les adultes faiblement qualifiés.

L'offre de programmes modulaires d'apprentissage pour adultes et de qualifications basées sur des crédits s'est révélée un facteur de motivation potentiel pour les apprenants adultes, en leur offrant la possibilité de personnaliser et de raccourcir leur parcours d'apprentissage. Actuellement, la plupart des pays européens proposent au moins quelques programmes modulaires aux adultes. Si la modularisation n'est pas chose récente dans certains pays, beaucoup d'autres ont récemment accompli des progrès dans ce domaine.

De même, les recommandations stratégiques ont préconisé un élargissement de l'offre de certifications basées sur des crédits, afin de permettre aux étudiants d'apprendre à leur rythme. En outre, si le travail réalisé dans ce domaine est considérable, notamment dans le cadre de la mise en œuvre de l'ECVET, il existe peu d'informations sur la participation des adultes aux programmes ou certifications basés sur des crédits. Dans l'ensemble, près de la moitié des pays européens signalent qu'ils proposent aux adultes au moins quelques programmes ou certifications basés sur des crédits, et dans deux systèmes éducatifs – en Finlande et au Royaume-Uni (Écosse) – des crédits semblent disponibles pour la quasi-totalité des certifications. Malheureusement, aux niveaux d'éducation les plus bas, on trouve moins de certifications basées sur les crédits, et celles-ci sont quasiment inexistantes dans le domaine des compétences de base. Par conséquent, les adultes faiblement qualifiés sont ceux qui peuvent le moins bénéficier de ce type de soutien.

Les parcours d'apprentissage des adultes (surtout les moins qualifiés) étant généralement moins directs, l'analyse s'est également centrée sur les exigences à satisfaire pour passer de

l'enseignement secondaire inférieur à l'enseignement secondaire supérieur puis à l'enseignement supérieur. Dans l'ensemble, dans les pays d'Europe orientale et du Sud-est, les adultes ont moins de possibilités à leur disposition que dans les pays d'Europe occidentale et du Nord pour passer du niveau secondaire inférieur au niveau secondaire supérieur. En règle générale, les programmes de l'enseignement secondaire supérieur général semblent exiger plus souvent l'achèvement du niveau secondaire inférieur que les programmes du même niveau axés sur la formation professionnelle.

On observe une division similaire entre les pays en ce qui concerne les voies d'accès à l'enseignement supérieur. Si les pays d'Europe centrale et orientale tendent à exiger systématiquement un titre de l'enseignement secondaire supérieur pour accéder à l'enseignement supérieur, les systèmes éducatifs d'Europe occidentale et septentrionale sont généralement plus flexibles à cet égard. Ici, les preuves statistiques permettent d'analyser les modalités institutionnelles par rapport à la proportion des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur par des voies alternatives. Les données montrent que lorsqu'il existe des mécanismes alternatifs, leur degré d'utilisation varie, ce qui souligne la nécessité de pousser plus loin l'analyse afin de comprendre les raisons de cette variation, par exemple en étudiant les politiques de sélection des universités.

La dernière mesure visant à rendre plus flexible le système éducatif qui a été abordée dans ce chapitre – la validation de l'apprentissage non formel et informel – a pour but de rendre les étudiants faiblement qualifiés plus autonomes et d'accroître leur motivation à suivre un apprentissage tout au long de la vie. La dernière mise à jour de l'inventaire européen sur la validation de l'apprentissage non formel et informel (2014) atteste de progrès significatifs accomplis sur certains points de la validation de l'apprentissage non formel et informel, comme les stratégies, les cadres juridiques, les liens avec les systèmes de crédit et, dans une moindre mesure, la participation. Elle met toutefois aussi en lumière les problèmes qui restent à résoudre, par exemple l'accès, l'information et la reconnaissance de la validation de l'apprentissage non formel et informel, la viabilité financière, et la collecte de données à ce sujet. Par ailleurs, une minorité seulement de pays donnent la priorité aux groupes défavorisés (y compris les adultes faiblement qualifiés), et sur les pays ayant soumis un rapport en 2014, seulement dix indiquent que les adultes faiblement qualifiés font partie des principaux groupes d'utilisateurs de la validation de l'apprentissage non formel et informel. De toute évidence, la collecte des données doit être améliorée pour pouvoir disposer d'informations plus précises sur l'utilisation de la validation de l'apprentissage non formel et informel. La collecte des données Eurydice n'a fourni qu'un seul exemple de données collectées concernant la proportion de certifications délivrées par validation de l'apprentissage non formel et informel (Norvège) et n'a recensé que quelques autres pays qui collectent des données sur la validation de l'apprentissage non formel et informel pouvant être ventilées en fonction du profil des utilisateurs. Cela étant, il n'existe dans la plupart des pays aucune information statistique sur l'impact plus général de la validation de l'apprentissage non formel et informel, et quelques pays seulement prévoient d'effectuer des évaluations dans ce domaine. Les pays ratent ainsi l'occasion de savoir si l'un des principaux groupes cibles – les adultes faiblement qualifiés – arrive à bénéficier pleinement du système.

Dans l'ensemble, le suivi et l'évaluation semblent faire partie des gros points faibles des mécanismes visant à améliorer la flexibilité des systèmes d'éducation des adultes (apprentissage à distance, programmes modulaires et certifications basées sur des crédits, progression vers le niveau supérieur, et validation de l'apprentissage non formel et informel). En l'absence de données robustes et systématiques sur la participation des adultes faiblement qualifiés, il est difficile de déterminer avec certitude si ces mécanismes répondent aux besoins particuliers de ce groupe et encouragent et facilitent ainsi leur participation à l'apprentissage tout au long de la vie.

CHAPITRE 5. ACTIVITÉS D'INFORMATION ET SERVICES D'ORIENTATION

Plusieurs documents stratégiques européens récents ont souligné l'importance des activités d'information et des services d'orientation. En 2008, la résolution du Conseil intitulée «Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie» ⁽¹⁾ a souligné la nécessité de services d'orientation professionnelle tout au long de la vie plus aisément accessibles et attiré l'attention sur la nécessaire amélioration de l'accès des groupes les plus défavorisés aux services. Par ailleurs, elle appelait les États membres à encourager l'acquisition de compétences en matière de gestion de carrière tout au long de la vie et à mettre en place une assurance de la qualité de l'offre de services d'orientation. La résolution la plus récente sur l'agenda européen renouvelé dans le domaine de l'apprentissage des adultes ⁽²⁾ réclame une participation accrue des adultes faiblement qualifiés et défavorisés et propose de mettre l'accent sur le développement de leurs compétences de base, au moyen, par exemple, d'activités d'orientation, de la validation de l'apprentissage non formel et informel, et de l'accès aux initiatives de la deuxième chance. Elle préconise en outre de sensibiliser davantage les adultes au fait qu'apprendre est une démarche à entreprendre à intervalles réguliers tout au long de la vie, en particulier durant les périodes de chômage ou de transition professionnelle. Par ailleurs, l'une des priorités de la communication de la Commission intitulée «Repenser l'éducation: Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques» (Commission européenne, 2012b) est de réduire le nombre des adultes peu qualifiés par divers moyens, au nombre desquels la création de points d'accès («guichets uniques») regroupant les différents services, par ex. la validation de l'apprentissage non formel et informel et l'orientation professionnelle, et proposant à chaque étudiant des parcours de formation personnalisés.

Sur la base des priorités définies ci-dessus, l'objectif de ce cinquième chapitre est d'analyser les activités d'information et les services d'orientation mis à la disposition des apprenants adultes. Le chapitre commence par une analyse des activités d'information mises en place en Europe. Il explore ensuite les services d'orientation, en accordant une attention particulière aux services subventionnés par les pouvoirs publics fournis en dehors des services publics pour l'emploi (SPE). Cette partie s'intéressera également aux outils d'auto-assistance et notamment à l'existence de grandes bases de données électroniques comportant des informations sur les possibilités d'apprentissage proposées aux adultes. Enfin, la dernière partie traite des «guichets uniques», à savoir les endroits qui rassemblent les divers services tout au long de la vie adaptés aux différents étudiants.

5.1. Promouvoir l'apprentissage des adultes grâce à la sensibilisation et au travail de proximité

Lorsqu'il s'agit d'informer les adultes des bénéfices de l'apprentissage tout au long de la vie, deux termes sont souvent utilisés de manière interchangeable: la «sensibilisation» et «le travail de proximité». De manière générale, la sensibilisation et le travail de proximité peuvent tous deux être compris comme des activités visant à promouvoir l'apprentissage des adultes et à améliorer leur participation à l'offre actuelle d'éducation et de formation pour adultes. Toutefois, les différentes sources proposent des définitions différentes pour ces termes. Par exemple, le terme «sensibilisation» est parfois envisagé de manière plus vaste et désigne les activités visant à faire connaître à tout le monde, c'est-à-dire aux apprenants, aux fournisseurs et aux décideurs politiques, les bénéfices de l'éducation et de la formation des adultes. Cette définition est celle qui a été retenue dans un récent guide européen destiné à la promotion des stratégies d'amélioration de la participation à l'apprentissage des adultes et de la sensibilisation à celui-ci (Commission européenne, 2012c). En ce qui concerne le «travail de proximité», plusieurs sources font usage de la définition de Ward (Ward, 1986, cité dans McGivney, 2001):

⁽¹⁾ Résolution du Conseil «Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie», JO C 319/02, 21.11.2008.

⁽²⁾ Résolution du Conseil sur un agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes, JO C 372 du 20.12.2011, p. 1.

un processus par lequel des personnes qui n'utilisent pas habituellement l'éducation pour adultes sont contactées dans un cadre non institutionnel et se mettent à suivre et, à terme, à planifier et contrôler conjointement des activités, des programmes et des formations correspondant à leurs circonstances et à leurs besoins (ibid., p. 17-18).

Un glossaire plus récemment élaboré avec l'aide des institutions européennes (NRDC, 2010a) définit l'information comme

une série d'activités organisées en dehors du cadre des établissements d'enseignement formel et conçues pour identifier et attirer les non-apprenants, afin de les encourager à s'inscrire à des programmes d'éducation et de formation (ibid., p. 58).

Selon McGivney (2001), «le concept [de travail de proximité] [«*outreach*» en anglais] est aujourd'hui fortement corrélé à la notion de désavantage, dans le sens où le but est d'atteindre les personnes qui sont désavantagées d'une manière ou d'une autre. C'est la raison pour laquelle ce mot a acquis une certaine connotation négative et évoque aujourd'hui l'assistance offerte aux personnes défavorisées et dans le besoin et le travail peu qualifié ou de réhabilitation» (ibid., p. 17). En d'autres termes, le travail de proximité est communément compris comme une manière d'attirer les individus vers l'apprentissage, en particulier ceux dont l'expérience de l'éducation formelle a été négative.

Certaines sources fournissent une cartographie des méthodes et des approches en relation avec le travail de proximité, permettant ainsi de mieux comprendre ce concept. Dans ce contexte, le document stratégique européen «Basic skills provision for adults: Policy and Practice Guidelines» (GHK, 2010) souligne que [p]our atteindre les adultes faiblement qualifiés, il est essentiel de transformer leurs environnements de vie et de travail en lieux d'apprentissage. [...] Un bon travail de proximité consiste notamment à créer des réseaux et des partenariats et à jouer le rôle d'intermédiaire afin de rapprocher la possibilité d'apprentissage de l'apprenant et de son temps disponible» (ibid., p. 12 et 20). D'après la même source, le travail de proximité peut être organisé en recourant aux liens communautaires, aux événements de proximité, aux centres d'information, en organisant des journées portes ouvertes, des conférences, des séances d'information, des campagnes de publicité, des actions de publicité dans les médias, des semaines de l'apprentissage des adultes, des points de contacts dans les bibliothèques, etc.

Lorsqu'il décrit les différentes approches du travail de proximité, McGivney (2001) évoque quatre modèles différents: le «modèle satellite» (création de centres pour la mise en œuvre de programmes dans des lieux communautaires hors des sites principaux), le «modèle itinérant» (travail dans diverses organisations telles que les centres communautaires, les hôpitaux, les prisons, etc.), le «modèle indépendant» (prise de contact avec des personnes en dehors des cadres institutionnels, par exemple dans la rue), et le «modèle à domicile» (visites ou offre de services chez les personnes). La même source souligne le rôle des approches plus récentes, notamment l'utilisation de services de proximité mobiles, le renforcement des capacités locales (formation de personnes locales en tant que tuteurs) et les services d'apprentissage à distance.

Par ailleurs, la littérature souligne qu'en plus d'élargir la participation en ciblant les individus appartenant aux groupes sous-représentés dans les offres d'éducation existantes, il est également important de cibler les communautés vulnérables. Ici, le travail d'information fait référence à la création en collaboration de nouvelles possibilités d'apprentissage par les représentants des communautés défavorisées, en collaboration avec les travailleurs de proximité (McGivney, 1990 et 2000). Toutefois, ainsi que cela a été décrit pour le Royaume-Uni du début des années 2000,

très peu de fonds publics permettent d'effectuer le travail initial essentiel de développement avec les nouvelles communautés. Le travail de proximité – nouer des contacts avec les membres de la communauté, gagner leur confiance, les écouter et traduire ce que l'on apprend en offres d'apprentissage constructives – constitue l'une des manières les plus efficaces d'atteindre les personnes les moins représentées dans l'apprentissage formel (McGivney, 2000, cité dans McGivney 2006, p. 80-81). Toutefois, ce travail nécessitant énormément de personnel et de temps, il manque systématiquement de soutien et de ressources (McGivney 2006, p. 81).

Comme vu ci-dessus, le terme «travail de proximité» est souvent compris comme l'action de prendre contact de diverses manières avec les adultes à faibles compétences ou qualifications et de leur faire connaître les bénéfices de l'apprentissage des adultes. Dans ce chapitre, c'est cette définition du concept de travail de proximité qui a été retenue. Toutefois le terme «sensibilisation» est également

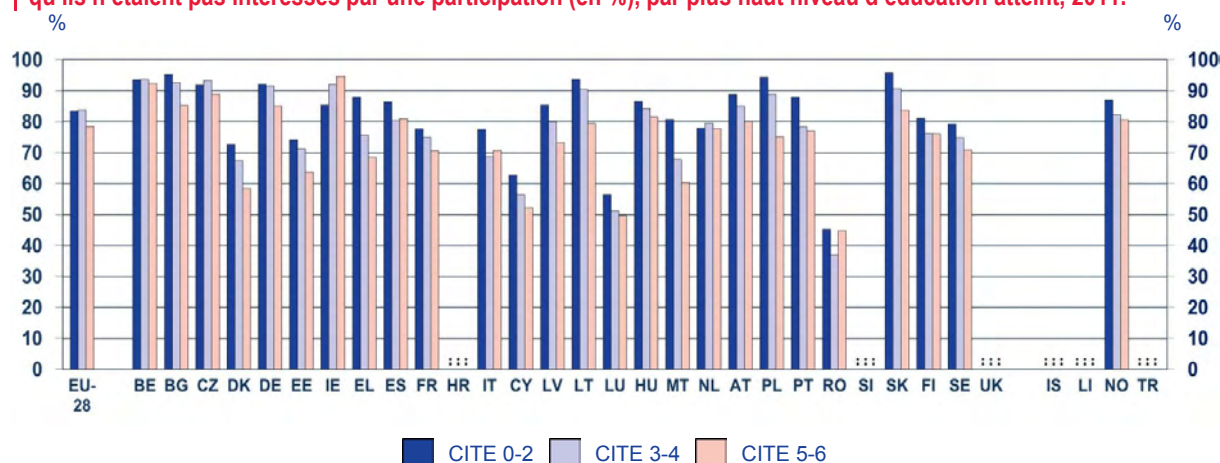
utilisé, surtout pour décrire les initiatives qui ciblent l'ensemble des apprenants potentiels. Mais avant d'examiner les activités de sensibilisation et de travail de proximité mises en œuvre dans les pays européens, il est nécessaire d'analyser les données contextuelles qui permettront de mieux comprendre leur importance.

5.1.1. Pourquoi le travail de proximité est-il important?

Les données de l'enquête sur l'éducation des adultes (EEA) permettent de planter le décor pour analyser les activités de sensibilisation et le travail de proximité destinés à accroître la participation à l'apprentissage tout au long de la vie. Deux éléments de l'enquête sont particulièrement intéressants. Premièrement, les données qui permettent de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les adultes ne participent pas à l'apprentissage tout au long de la vie, et deuxièmement, les données qui indiquent dans quelle mesure les personnes cherchent des informations sur les possibilités d'apprentissage.

Dans le cadre de l'EEA, les adultes qui n'avaient participé à aucune activité d'éducation et de formation au cours des 12 mois ayant précédé l'enquête ont été invités à indiquer la raison de leur non-participation. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'UE, plus de 80 % des non-participants ont tout simplement répondu qu'ils ne souhaitent pas participer à ce type d'activités, ce qui prouve que le manque d'intérêt est de loin la raison la plus commune de ne pas participer à l'éducation et à la formation.

Figure 5.1. Adultes (25-64 ans) n'ayant participé à aucune activité d'éducation et de formation et ayant indiqué qu'ils n'étaient pas intéressés par une participation (en %), par plus haut niveau d'éducation atteint, 2011.



%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
CITE 0-2	83,4	93,5	95,3	91,8	72,6	92	74,1	85,4	87,9	86,3	77,6	:	77,5	62,7	85,3	93,6	56,3
CITE 3-4	83,8	93,7	92,5	93,2	67,4	91,6	71,1	92	75,7	80,4	74,9	:	68,8	56,4	79,8	90,4	51,2
CITE 5-6	78,5	92,2	85,2	88,8	58,5	85,1	63,6	94,7	68,4	81	70,6	:	70,7	52,1	73,3	79,4	49,6
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
CITE 0-2	86,4	80,7	77,9	88,7	94,4	87,9	45,2	:	95,7	81,1	79,3	:		:	:	87,1	:
CITE 3-4	84,2	67,8	79,5	85	88,9	78,3	36,8	:	90,7	76,2	74,8	:		:	:	82,3	:
CITE 5-6	81,4	60,3	77,7	80	75	76,9	44,8	:	83,7	76	70,8	:		:	80,5	:	:

Source: Eurostat (EEA). Code des données en ligne: *trng_aes_197* (données extraites en juin 2014).

Notes explicatives

EU-28: estimation.

La figure ne concerne que les adultes (25-64 ans) n'ayant participé à aucune activité d'éducation ou de formation pendant les 12 mois ayant précédé l'enquête. Elle ne tient pas compte du fait que la participation (et la non-participation) varie d'un pays à l'autre (pour plus d'informations, voir le chapitre 1, figure 1.6).

Note spécifique par pays

Roumanie: fiabilité limitée.

L'analyse du manque d'intérêt en fonction du niveau d'éducation le plus élevé (figure 5.1) ne met en évidence que très peu d'écart entre les différents groupes de population. Toutefois, dans la quasi-totalité des pays (l'Irlande étant seule à faire exception), le manque d'intérêt est plus perceptible chez les adultes ayant un niveau d'éducation inférieur à l'enseignement supérieur que chez ceux qui ont suivi des études supérieures. Ce constat doit être interprété conjointement avec les statistiques sur la participation, qui montrent que les adultes qui ont achevé l'enseignement supérieur sont les plus susceptibles de participer à l'apprentissage tout au long de la vie (pour plus d'informations, voir le chapitre 1, figure 1.7). En revanche, les adultes dont le niveau d'éducation est faible – surtout ceux qui n'ont pas achevé l'enseignement secondaire supérieur – semblent constituer un groupe se caractérisant par une participation limitée à l'apprentissage tout au long de la vie et, comme le montre la figure 5.1, l'intérêt qu'ils manifestent pour l'apprentissage tout au long de la vie est un peu plus faible que celui des adultes ayant un niveau d'éducation plus élevé.

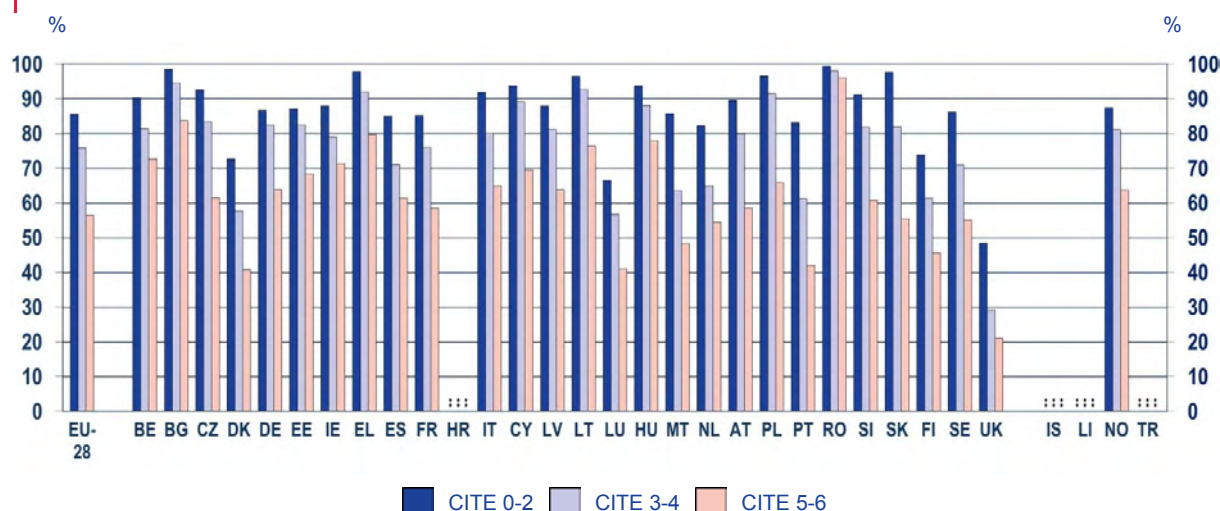
Étroitement liée à la question de l'intérêt pour une participation à l'apprentissage tout au long de la vie est la question de savoir si les personnes entreprennent des recherches autonomes sur les possibilités d'apprentissage qui leur sont ouvertes. L'enquête sur l'éducation des adultes (EEA) a couvert ce domaine en demandant aux répondants (ayant ou non participé à des activités d'apprentissage tout au long de la vie) s'ils avaient cherché des informations sur les possibilités d'apprentissage dans les 12 mois ayant précédé l'enquête.

L'enquête montre qu'en moyenne, dans l'ensemble des pays de l'UE, près d'un quart de la population (27 %) cherche des informations sur les possibilités d'apprentissage, contrairement aux trois quarts restants (73 %).

L'analyse des recherches d'informations sur les possibilités d'apprentissage en fonction du plus haut niveau d'éducation atteint fait ressortir des différences notables (figure 5.2). En effet, dans l'ensemble des pays européens, les personnes qui ont un niveau d'éducation modeste sont moins susceptibles de rechercher des informations sur les possibilités d'apprentissage que celles dont le niveau d'éducation est plus élevé. En moyenne, dans toute l'UE, près de 86 % des adultes ayant achevé tout au plus l'enseignement secondaire inférieur ne recherchent pas d'informations sur les possibilités d'apprentissage, contre 76 % des personnes qui ont achevé l'enseignement secondaire supérieur et environ 57 % de celles qui possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur.

Les données par pays indiquent que dans une douzaine d'États (Belgique, Bulgarie, République tchèque, Grèce, Italie, Chypre, Lituanie, Hongrie, Pologne, Roumanie et Slovaquie), plus de 90 % des personnes faiblement qualifiées ne cherchent pas d'informations sur les possibilités d'apprentissage. À l'autre extrémité du spectre on trouve le Royaume-Uni (48 %), le Luxembourg (67 %), le Danemark (73 %) et la Finlande (74 %), où les adultes faiblement qualifiés semblent être légèrement plus actifs dans la recherche d'informations sur les possibilités d'apprentissage que dans les autres pays européens.

Figure 5.2. Adultes (25-64 ans) n'ayant pas cherché d'informations sur les possibilités d'apprentissage au cours des 12 mois précédant l'enquête (en %), par plus haut niveau d'éducation atteint, 2011.



%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
CITE 0-2	85,5	90,3	98,4	92,6	72,7	86,7	87,1	87,9	97,8	85,1	85,2	:	91,9	93,7	87,9	96,5	66,6
CITE 3-4	75,9	81,4	94,5	83,3	57,6	82,5	82,5	79,0	91,9	71,1	76,0	:	80,1	89,1	81,2	92,8	56,8
CITE 5-6	56,5	72,7	83,7	61,5	40,8	63,8	68,3	71,5	79,8	61,4	58,4	:	65,0	69,5	63,8	76,5	41,2
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
CITE 0-2	93,7	85,8	82,4	89,6	96,7	83,1	99,5	91,2	97,8	73,8	86,3	48,4		:	:	87,5	:
CITE 3-4	88,0	63,5	64,9	80,0	91,6	61,3	98,0	81,8	81,9	61,5	71,0	29,1		:	:	81,2	:
CITE 5-6	77,9	48,3	54,6	58,6	66,0	41,9	96,0	60,9	55,5	45,6	55,0	21,0		:	:	63,7	:

Source: Eurostat (EEA). Données extraites et calculées par Eurostat.

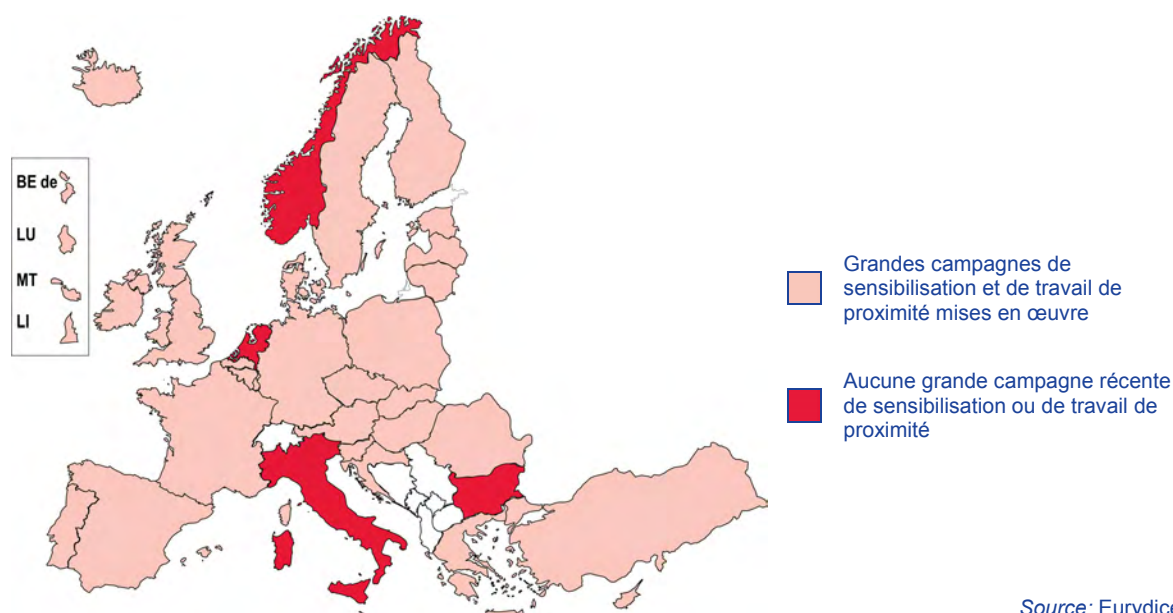
Note explicative

EU-28: estimation.

5.1.2. Activités de sensibilisation et travail de proximité en Europe

Le manque d'intérêt pour l'apprentissage tout au long de la vie (figure 5.1) et le peu de recherche autonome sur les possibilités d'apprentissage (figure 5.2) illustrent combien les efforts sont nécessaires pour atteindre les adultes, leur faire connaître les formations disponibles, ou encore leur permettre de coopérer pour créer de nouvelles offres adaptées à leurs besoins particuliers. Dans le cadre de la collecte des données Eurydice, les pays ont été invités à signaler jusqu'à trois grandes activités subventionnées par les pouvoirs publics ayant été mises en œuvre au cours des cinq dernières années (entre 2009 et 2014) pour sensibiliser la population à l'éducation et à la formation des adultes. La collecte des données a tenu compte des activités ciblant la population adulte dans son ensemble et de celles axées sur des groupes particuliers. Comme le montre la figure 5.3, la quasi-totalité des pays signalent l'existence d'activités de ce genre.

Les activités de sensibilisation et le travail de proximité peuvent prendre diverses formes et adopter différentes approches. Elles vont des campagnes nationales générales visant à promouvoir l'apprentissage des adultes aux initiatives spéciales destinées aux adultes ayant un faible niveau de compétences de base ou faiblement qualifiés. Si une étude à part entière serait nécessaire pour fournir une cartographie exhaustive de ce domaine, les sous-sections suivantes se proposent de regrouper les activités déclarées en soulignant quelques exemples de pratiques.

Figure 5.3. Campagnes de sensibilisation et travail de proximité ciblant les adultes, 2009-2014.

Campagnes générales de sensibilisation

Parmi les activités qui ciblent la population adulte dans son ensemble, plusieurs pays ont mis en place des événements ponctuels ou des campagnes organisées sur une période donnée. En 2011, par exemple, la République tchèque a lancé une campagne de sensibilisation intitulée «Élargissez vos horizons», dont le but était de promouvoir l'éducation des adultes au sens large, en utilisant comme principaux moyens de communication la télévision, la radio, la presse et les banderoles. L'Estonie a mis en œuvre un projet semblable, de 2008 à 2012. Ici, l'association des éducateurs pour adultes (ANDRAS) a lancé le programme «Popularisation de l'éducation des adultes», dans le cadre duquel des émissions télévisuelles et des programmes de radio ont été diffusés, et plusieurs numéros d'un magazine ont été publiés. De plus, depuis janvier 2014, le Royaume-Uni (Irlande du Nord) a lancé une campagne publicitaire intitulée «Skills to Success»), qui met en valeur toute la gamme des programmes, initiatives et possibilités d'apprentissage tout au long de la vie proposés au public. Cette campagne utilise toute une série de supports de diffusion, dont la télévision, la radio, l'affichage et les médias numériques.

En plus des campagnes basées sur des projets, à durée définie, de nombreux pays organisent régulièrement des événements de sensibilisation de portée générale. Les exemples d'activités régulières les plus courants sont les «semaines de l'éducation des adultes (ou de l'apprentissage tout au long de la vie)», signalées par la République tchèque, le Danemark, l'Estonie, la Croatie, la Finlande, la Slovénie et le Royaume-Uni. Dans certains pays, il s'agit d'événements qui ont lieu depuis longtemps. Au Royaume-Uni (Angleterre) par exemple, la première Semaine des apprenants adultes (*Adult Learners'Week*) a eu lieu en 1991 et est toujours organisée aujourd'hui par le NIACE (*National Institute of Adult Continuing Education*) en Angleterre et au pays de Galles. La Slovénie a lancé un événement similaire en 1996, suivie par l'Estonie et la Finlande en 1998. Il est intéressant de noter que la Slovénie a récemment enrichi sa semaine de l'apprentissage tout au long de la vie d'une série d'événements appelés «Parades de l'apprentissage – Journées des communautés d'apprentissage». Ces activités, qui se déroulent pendant la semaine de l'apprentissage tout au long de la vie, sont de nature locale et impliquent de nombreux partenaires, si fait qu'elles rassemblent souvent jusqu'à 30 partenaires, habituellement sous l'égide d'un centre local d'éducation pour adultes. La Finlande souligne elle aussi le caractère multipartenaires de sa semaine annuelle de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'orientation professionnelle. Ici, cet événement implique une douzaine d'organismes de niveau national, y compris les autorités éducatives, les représentants des entreprises, et les partenaires sociaux. Si chaque campagne est un événement unique sur le plan

de son thème et de sa mise en œuvre, elle comporte toujours des activités promotionnelles couvrant le pays tout entier. Il faut également noter que les semaines de l'éducation des adultes sont quelquefois axées sur des thèmes spéciaux et ciblent alors un public particulier. Cela a été le cas au Danemark, où les semaines des apprenants adultes 2013 et 2014 ont été spécialement consacrées aux programmes destinés aux adultes ayant un faible niveau de compétences de base.

En plus des semaines de l'éducation des adultes (ou de l'apprentissage tout au long de la vie), les pays déclarent également d'autres grandes initiatives de sensibilisation régulièrement organisées. Ainsi, l'Institut slovène de l'éducation des adultes (SIAE) organise chaque année un événement intitulé «Prix de la promotion de l'apprentissage et des connaissances des adultes» (*Awards for the Promotion of Adult Learning and Knowledge*), qui met sur le devant de la scène des personnes, des groupes ou des institutions qui ont obtenu des résultats remarquables en matière d'apprentissage tout au long de la vie. Entre 1997 et 2013, l'Institut a décerné près de 200 prix. Par ailleurs, depuis 2007, le SIAE met en œuvre une initiative supplémentaire intitulée «Des modèles attrayants», basée sur le même principe de promotion de l'apprentissage tout au long de la vie grâce à des récits personnels remarquables.

Les campagnes qui visent à sensibiliser l'opinion générale peuvent également se concentrer sur certains segments du secteur de l'éducation et de la formation des adultes, par exemple lorsque les autorités centrales introduisent un nouveau type d'offre d'apprentissage tout au long de la vie. Tel a été le cas en Pologne entre 2011 et 2012, lorsque les autorités nationales ont lancé une campagne médiatique présentant les nouvelles formations créées dans le cadre de la réforme du système d'EFP. Une initiative similaire a été prise en Espagne, où une campagne nationale récente s'est concentrée sur la promotion de nouvelles possibilités de faire reconnaître une expérience professionnelle à l'échelle nationale. Outre les programmes nouvellement introduits, les campagnes axées sur des segments particuliers de l'éducation des adultes peuvent également sensibiliser l'opinion sur l'offre déjà proposée depuis longtemps. En Suède, par exemple, les autorités centrales ont apporté leur soutien à un événement annuel spécial appelé «Journée des lycées populaires», pendant lequel les gens peuvent visiter les lycées populaires et obtenir des informations sur leur offre de formations. En Belgique, la région bruxelloise a elle aussi récemment sensibilisé l'opinion sur son offre sectorielle déjà ancienne, grâce à une seule et unique campagne de sensibilisation. La campagne s'est déroulée en 2014 à l'occasion du 20^e anniversaire de l'organisme *Bruxelles Formation*, qui se consacre à l'offre de formations au marché du travail. Elle s'est servie de la télévision, de la radio, de l'internet et des médias sociaux.

Campagnes ciblant des compétences, des groupes de population, et des acteurs particuliers

Certaines campagnes présentent un caractère ciblé, en se concentrant sur certaines compétences, certains groupes de population ou certains acteurs.

Parmi les campagnes qui ciblent des compétences particulières, le Luxembourg a réalisé en 2013 une campagne nationale qui s'est concentrée sur certaines compétences de base, à savoir la lecture et l'écriture, le calcul et les TIC. La campagne a notamment comporté la distribution de cartes postales, la création d'un numéro gratuit permettant d'obtenir des conseils et des informations sur les formations offertes, et le lancement d'un site web fournissant des informations via du texte, des images et des messages audio.

Plusieurs pays ont mis en œuvre des initiatives ciblant spécifiquement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (notamment les Communautés française et flamande de Belgique, l'Allemagne, l'Irlande, la France, la Croatie, l'Autriche et la Turquie). Parmi ceux-ci, la Communauté flamande de Belgique organise chaque année une «semaine de l'alphabétisation» et a développé en 2014 une plate-forme TIC intitulée «Améliorer le taux d'alphabétisation», qui constitue un espace de choix pour toute personne à la recherche d'informations ou d'aide dans ce domaine. L'Autriche fait également état d'activités d'information ciblant les personnes confrontées à des difficultés d'alphabétisation fonctionnelle. Parmi ces activités figurent le collage d'affiches dans les espaces publics et l'insertion de publicités dans les journaux locaux ou régionaux, afin d'encourager les personnes qui connaissent

des problèmes de lecture et d'écriture à visiter un établissement éducatif et à recevoir des conseils sur les moyens d'améliorer leur situation. Depuis 2004, le Royaume-Uni (Écosse) anime une campagne nationale (*The Big Plus*) ayant pour but d'encourager les adultes à améliorer leurs compétences en lecture, en écriture et en calcul. Cette campagne comprend un site web, des activités publicitaires, et une ligne d'assistance téléphonique. En 2012, l'Allemagne a lancé une campagne qui visait à informer le grand public sur le thème de l'analphabétisme fonctionnel. En France, en 2013, le Premier ministre a fait de la lutte contre l'analphabétisme l'une des grandes causes nationales de l'année. Parmi les activités mises en œuvre, une campagne médiatique (radio, presse et télévision) destinée à sensibiliser et à mobiliser les divers acteurs. On trouve en Irlande d'autres exemples d'activités axées sur l'alphabétisation, notamment plusieurs campagnes télévisuelles et publicitaires qui ont visé à sensibiliser à la fois aux services d'alphabétisation des adultes et au problème de l'analphabétisme des adultes. La plupart de ces activités ont été organisées par un organe de niveau national qui se consacre spécialement à l'alphabétisation des adultes (la *National Adult Literacy Agency* – NALA).

Étroitement liées aux campagnes d'alphabétisation, on trouve les initiatives axées sur l'apprentissage d'une langue locale par la population immigrante. Dans le cadre de ces initiatives, la Communauté flamande de Belgique a lancé en 2014 une campagne de promotion de l'apprentissage de la langue néerlandaise dans des contextes d'apprentissage informel.

On trouve également des campagnes axées sur les compétences en matière de TIC. Par exemple, la Communauté flamande de Belgique organise chaque année une semaine numérique. Cet événement, qui fait l'objet d'une vaste campagne de promotion dans les médias, permet aux adultes de participer gratuitement à diverses activités, et notamment d'apprendre à travailler avec des appareils numériques, des logiciels et l'internet. En 2014, la Communauté flamande a également lancé une campagne distincte ciblant l'utilisation de l'internet par les personnes âgées. Ailleurs, la Hongrie et le Royaume-Uni ont mis en œuvre des campagnes ayant pour but de stimuler les compétences numériques de la population adulte. Il est intéressant de noter que dans les deux cas, la méthodologie inclut une approche locale de renforcement des capacités consistant à former des personnes locales comme tuteurs. Plus précisément, au Royaume-Uni, la campagne encourage les personnes qui possèdent des compétences numériques de haut niveau à aider leur famille, leurs amis, leurs collègues, leurs clients et les membres de leur communauté à développer leurs compétences informatiques de base. La Hongrie a créé un réseau de 800 tuteurs dans le cadre d'un projet financé par l'UE. Ceux-ci sont chargés d'encourager et de motiver des personnes à s'inscrire à des formations en TIC et en langues étrangères financées par des fonds de l'UE. Entre décembre 2012 et janvier 2014, environ 100 000 personnes ont commencé une formation parrainée par ce projet.

En ce qui concerne, non plus, cette fois, les initiatives d'information sur les «compétences de base», mais les autres types de mesures ciblées de travail de proximité, l'Islande fait état d'une campagne nationale mise en œuvre depuis 2004 qui s'adresse aux personnes sous-qualifiées. Cette campagne vise à guider ces personnes à travers les différents types d'offres d'apprentissage proposées (les programmes éducatifs ainsi que la validation des apprentissages préalables) qui leur permettent d'améliorer leurs qualifications.

Plusieurs pays ont concentré leurs efforts sur les personnes sans emploi, en sensibilisant davantage celles-ci aux possibilités d'apprentissage à leur disposition. En 2013, par exemple, la région bruxelloise a lancé une campagne multimédia ciblant les jeunes sans emploi et visant à renforcer leur motivation à suivre un programme d'éducation ou de formation. Cette campagne a utilisé des publicités sur les moyens de transport en commun ainsi qu'une distribution massive de brochures d'information.

À part les apprenants, les mesures ciblées peuvent aussi être axées sur d'autres acteurs. La Belgique apporte un exemple intéressant à cet égard. Ici, l'organisme *Bruxelles Formation*, qui se consacre à l'éducation et à la formation des demandeurs d'emploi, a lancé en 2013 une campagne médiatique et d'affichage encourageant les employeurs à recruter des personnes ayant suivi un programme dispensé par l'organisation.

Mesurer l'efficacité des activités de sensibilisation et du travail de proximité

Mesurer l'efficacité des activités de sensibilisation et du travail de proximité est une tâche difficile. Comme l'indique le document stratégique européen «Basic skills provision for adults: Policy and Practice Guidelines» (GHK, 2010), «[l']évaluation du travail d'information dépasse le cadre des mesures quantitatives, dans la mesure où ce travail prend du temps, où ses résultats ne sont pas toujours rapidement visibles et où il s'agit essentiellement d'un processus (ibid., p. 20). Et en effet, dans le cadre de la collecte des données Eurydice, la plupart des pays ont indiqué ne pas évaluer l'impact des activités de sensibilisation et du travail de proximité sur la participation de certains groupes de la population aux activités d'éducation et de formation.

Parmi les pays qui déclarent avoir réalisé des analyses d'impact, le Portugal affirme qu'en dépit des campagnes ayant accompagné l'initiative «Nouvelles opportunités» (pour plus de détails sur cette initiative, voir EACEA/Eurydice 2011a, p. 28-29), les groupes les plus vulnérables, en particulier les personnes sans aucune qualification et les travailleurs âgés, n'ont pas pleinement profité des possibilités offertes par l'initiative.

Quelques autres pays ou régions de pays ont également fait connaître les résultats de leurs évaluations, mais n'abordent pas l'impact des activités sur des groupes particuliers de la population. Par exemple, en région bruxelloise, en Belgique, l'organisme *Bruxelles Formation* a observé, après avoir récemment mené plusieurs campagnes de sensibilisation et d'information (voir ci-dessus pour plus d'informations), une augmentation du nombre des visiteurs de son site web et du nombre des personnes inscrites à un programme de formation. L'organisme se consacrant à l'offre de programmes du marché du travail, la plupart de ses clients sont des personnes sans emploi. La Pologne signale elle aussi des incidences positives de la campagne qu'elle a menée en 2012 pour promouvoir la réforme du système polonais d'enseignement et de formation professionnels continus (voir ci-dessus pour plus d'informations). Cette campagne a débouché sur l'inscription des premiers participants aux nouvelles formes d'enseignement et de formation professionnels continus (EFPC).

Malte et l'Islande ne publient pas les résultats de leurs évaluations, mais font savoir que leurs autorités centrales collectent des données pouvant permettre la réalisation d'analyses d'impact. À Malte, par exemple, la direction pour l'apprentissage tout au long de la vie réalise des enquêtes qui ciblent les participants aux programmes qu'elle dispense. Ces enquêtes comportent des questions sur la manière dont les personnes ont eu connaissance de l'activité d'éducation choisie. Toutefois, les données ne sont pas utilisées pour examiner l'existence éventuelle d'un lien entre la participation au programme et les initiatives d'information.

Il existe également des évaluations plus générales, habituellement liées aux activités de sensibilisation ou au travail de proximité régulier. En Communauté flamande de Belgique, par exemple, chacune des différentes campagnes annuelles décrites ci-dessus fait l'objet d'une évaluation, ce qui permettant d'améliorer les futures organisations. De même, en Slovaquie, chaque semaine de l'apprentissage tout au long de la vie (voir ci-dessus pour plus d'informations) est évaluée de manière à améliorer les éditions suivantes.

5.2. Améliorer la participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie grâce à l'offre de services d'orientation accessibles et complets et d'outils d'auto-assistance

Parallèlement au travail de proximité, les services d'orientation peuvent également jouer un rôle important pour encourager les adultes à participer à des activités d'éducation et de formation. Ils peuvent notamment aider les personnes concernées à se fixer des objectifs d'apprentissage et de progression, à découvrir les possibilités d'éducation et de formation adaptées à leur cas, et à concevoir le parcours qui leur permettra d'atteindre les objectifs fixés. Par ailleurs, «des services d'information, d'orientation et de conseil efficaces peuvent contribuer à créer des environnements d'apprentissage accessibles, à soutenir l'apprentissage à tous âges et dans divers cadres et à donner aux citoyens les moyens de gérer leur apprentissage et leur vie professionnelle» (OCDE 2010, p. 86).

Le glossaire élaboré par le réseau européen pour le développement de politiques d'orientation tout au long de la vie (ELGPN) ⁽³⁾ définit l'orientation comme une aide permettant aux individus de faire des choix en matière d'éducation, de formation et d'emploi. L'orientation peut inclure toute une série de services fournis par divers moyens. Aujourd'hui, les services traditionnels d'orientation assurés directement par une personne sont souvent suppléés par la technologie. Ce sont les concepts d'orientation en ligne ou téléphonique. Certains de ces services peuvent inclure des outils d'auto-évaluation complétant ceux fournis lors des contacts directs avec les conseillers d'orientation. Les courriels, la communication en ligne, les SMS et les réseaux sociaux peuvent également être intégrés au processus d'orientation. Toutefois, comme l'a souligné une récente étude du Cedefop, «malgré un accès aisé et une pléthore d'informations, les clients ont parfois besoin d'une assistance professionnelle pour comprendre et interpréter correctement les informations» (Cedefop 2011, p. 61). En d'autres termes, si les outils d'auto-assistance peuvent jouer un rôle important dans l'offre de services d'orientation, ils ne constituent pas nécessairement une option envisageable pour tout le monde et doivent être accompagnés d'une approche plus structurée et d'un contact direct entre le client et le professionnel de l'orientation (ibid.).

Ce chapitre, consacré aux services d'orientation accessibles aux apprenants adultes, se divise en trois parties. La première contient des données statistiques contextuelles et examine l'utilisation que les citoyens européens font des services d'orientation. La deuxième explore les services d'orientation subventionnés par les pouvoirs publics qui existent dans les pays européens et incluent les adultes parmi leurs groupes cibles. La dernière partie est consacrée aux outils de recherche autonome, en particulier les bases de données constituées avec l'aide des pouvoirs publics et comprenant des informations sur les possibilités d'apprentissage accessibles aux apprenants adultes.

5.2.1. Utilisation des services d'orientation par les citoyens européens

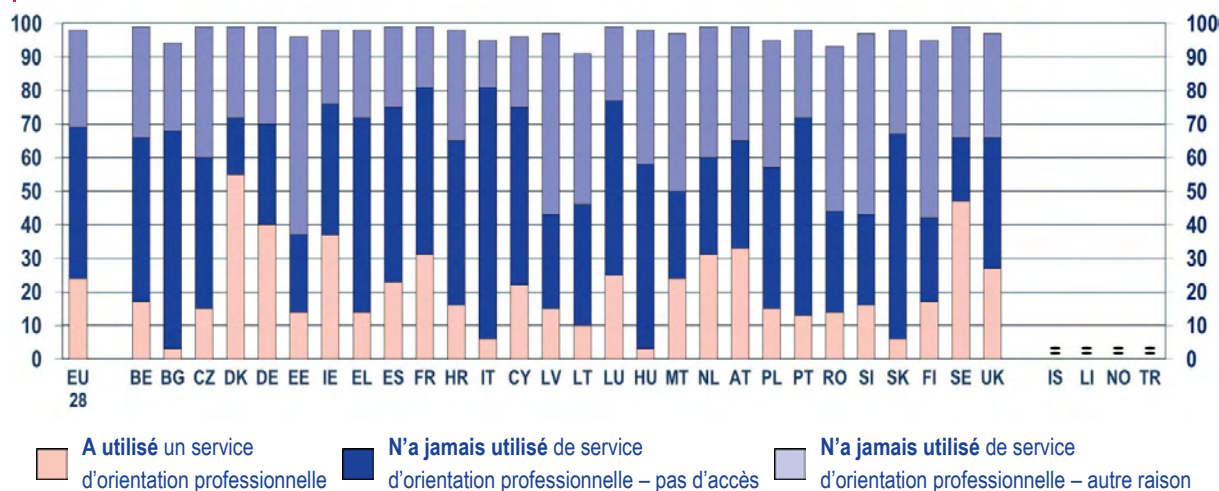
Une récente enquête Eurobaromètre (Commission européenne, 2014b) a examiné l'utilisation des services d'orientation par les citoyens européens, en s'intéressant en particulier aux services d'orientation professionnelle, c'est-à-dire des services qui comportent généralement des éléments d'orientation en matière d'éducation et de formation.

Dans le cadre de cette enquête, les personnes âgées de 15 ans et plus ont été invitées à indiquer si elles avaient déjà eu recours à un service d'orientation professionnelle (figure 5.4). En moyenne, dans les pays de l'UE, environ un quart des répondants ont répondu par l'affirmative. On observe néanmoins d'importantes variations d'un pays à l'autre. Le Danemark (55 %), la Suède (47 %), l'Allemagne (40 %) et l'Irlande (37 %) sont les pays dans lesquels la plus forte proportion de personnes avait fait appel à un service d'orientation professionnelle. À l'autre extrémité du spectre, on trouve des pays dans lesquels une faible proportion de personnes seulement a eu recours à un service d'orientation professionnelle: la Bulgarie (3 %), la Hongrie (3 %), l'Italie, et la Slovaquie (toutes deux 6 %).

L'enquête s'est également intéressée aux raisons pour lesquelles certaines personnes n'ont jamais utilisé de service d'orientation professionnelle, notamment la difficulté d'accès, mais pas uniquement. Les données montrent que la difficulté d'accès est le plus souvent citée en Italie, en Bulgarie, en Slovaquie, au Portugal et en Grèce.

L'enquête fournit en outre des informations sur les caractéristiques plus détaillées des répondants, notamment leur âge, leur niveau d'éducation et leur catégorie professionnelle. Si la taille de la population interrogée ne permet pas d'analyser les données pays par pays, il est néanmoins possible d'examiner les tendances moyennes pour l'ensemble des pays de l'UE.

⁽³⁾ L'ELGPN est une plate-forme de coopération stratégique pour l'orientation dans les secteurs de l'enseignement et de l'emploi entre les États membres de l'UE. Le glossaire qu'il a élaboré peut être consulté sur le site web suivant: <http://www.elgpn.eu/glossary/glossary> (glossaire en anglais; consulté le 27 janvier 2015).

Figure 5.4. Utilisation des services d'orientation professionnelle par les personnes âgées de 15 ans et plus, 2014.

%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
A eu recours à un service d'orientation professionnelle	24	17	3	15	55	40	14	37	14	23	31	16	6	22	15	10	25
Aucune utilisation – pas d'accès	45	49	65	45	17	30	23	39	58	52	50	49	75	53	28	36	52
Aucune utilisation – autre raison	29	33	26	39	27	29	59	22	26	24	18	33	14	21	54	45	22
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
A eu recours à un service d'orientation professionnelle	3	24	31	33	15	13	14	16	6	17	47	27		:	:	:	:
Aucune utilisation – pas d'accès	55	26	29	32	42	59	30	27	61	25	19	39		:	:	:	:
Aucune utilisation – autre raison	40	47	39	34	38	26	49	54	31	53	33	31		:	:	:	:

Source: Eurobaromètre spécial 417 (Commission européenne, 2014b).

Notes explicatives

Dans le cadre de l'enquête Eurobaromètre 417 (Commission européenne, 2014b), les personnes interrogées ont dû répondre à la question suivante (QB18): «Avez-vous déjà utilisé un service d'orientation professionnelle?» Les réponses proposées étaient les suivantes: «Oui», «Non, vous n'avez jamais eu accès à un service d'orientation professionnelle», «Non, pour une autre raison», «Je ne sais pas»

Nombre total de répondants: 27 998.

Il importe de noter que les services d'orientation professionnelle incluent à la fois les services fournis par ou pour le compte d'organismes publics (par exemple les écoles ou les services publics pour l'emploi – SPE) et par des organismes privés et que les personnes interrogées dans les différents pays n'ont pas forcément la même conception de l'orientation professionnelle. Il convient par ailleurs d'interpréter les données avec prudence, compte tenu de la méthodologie utilisée pour l'enquête et de l'échantillon relativement réduit pour chaque pays. Contrairement aux autres données présentées dans le rapport, les réponses évoquent une période de référence s'étalant sur de nombreuses années («cycle de vie») illustrant l'évolution des possibilités et des attitudes sur une période de 50 ans. Les données ne représentent donc pas forcément l'état actuel de l'offre de services d'orientation ou de l'inclination actuelle des adultes à profiter des services proposés.

Si l'on tient compte de l'âge, on observe que les jeunes et les jeunes adultes (15-24 ans) ont beaucoup plus de chances d'avoir utilisé un service d'orientation professionnelle (36 %) que les personnes des tranches d'âge supérieures, 25-39 ans (31 %), 40-54 ans (27 %) et 55 ans et plus (12 %). Ce constat peut s'expliquer en partie par l'intégration progressive de l'orientation professionnelle dans l'offre des écoles ⁽⁴⁾ et des établissements d'enseignement supérieur. En effet, la plupart des répondants (61 %) ont indiqué avoir eu recours à un service d'orientation professionnelle pendant leurs études secondaires. De plus, 37 % des étudiants interrogés ont affirmé avoir utilisé un service d'orientation professionnelle.

⁽⁴⁾ Pour plus d'informations sur l'orientation scolaire et professionnelle proposée par les écoles, voir Commission européenne/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014, chapitre 5.

L'analyse des résultats en se référant au niveau d'éducation le plus élevé fait clairement apparaître que les personnes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur sont plus susceptibles d'avoir fait appel à un service d'orientation professionnelle (33 %) que celles qui ont tout au plus achevé l'enseignement secondaire inférieur (19 %). En ce qui concerne les répondants qui ne sont pas arrivés plus haut que le niveau secondaire supérieur, on observe une différence entre ceux qui ont suivi l'enseignement général et ceux qui ont opté pour l'enseignement et la formation professionnels (EFP), cette deuxième catégorie étant plus susceptible d'avoir eu recours à un service d'orientation professionnelle (17 % contre 26 %).

En ce qui concerne les catégories socio-professionnelles, les dirigeants ont plus de chances d'avoir fait appel à des services d'orientation professionnelle (34 %) que les autres catégories de travailleurs, à savoir les autres travailleurs administratifs (29 %), les travailleurs manuels (27 %) ou les indépendants (19 %). Parmi les répondants sans emploi, 33 % avaient eu recours à un service d'orientation professionnelle, tandis que seulement 19 % des «personnes au foyer» indiquaient en avoir fait autant.

5.2.2. Les services d'orientation dans les pays européens

Dans le cadre de la collecte des données Eurydice, les pays ont été invités à fournir des informations sur les services d'orientation à grande échelle subventionnés par les pouvoirs publics qui intègrent les adultes parmi leurs groupes cibles. La collecte des données s'est intéressée aux services ouverts à tous les adultes ainsi qu'à ceux qui ciblent certains groupes de la population adulte. Par ailleurs, les autorités centrales ont été invitées à expliquer comment elles évaluaient l'impact de ces services sur la participation de certains groupes de la population adulte à l'éducation et à la formation, notamment les adultes faiblement qualifiés, les travailleurs âgés, les migrants et les personnes sans emploi.

Services d'orientation pour adultes proposés par les services publics pour l'emploi

Dans la plupart des pays, les principaux services d'orientation professionnelle subventionnés par les pouvoirs publics ouverts aux adultes sont inclus dans les services publics pour l'emploi (SPE) (Sultana et Watts, 2006). Les SPE sont habituellement associés à quatre grandes fonctions: servir d'intermédiaire entre les employeurs qui recrutent et les travailleurs qui cherchent un emploi, fournir des informations sur le marché du travail, gérer les programmes d'adaptation au marché du travail, et gérer les allocations de chômage (Thuy, Hansen et Price, 2001, cités dans Sultana et Watts, 2006). Le troisième élément – les programmes d'adaptation au marché du travail – inclut les programmes d'aide à la recherche d'emploi, les programmes d'éducation et de formation, et les programmes de création directe d'emplois. Les services d'orientation, qui relèvent des programmes d'aide à la recherche d'emploi, peuvent prévoir une assistance individuelle (par exemple des programmes d'orientation professionnelle et de conseils), des activités de groupe (par exemple des clubs pour l'emploi et des ateliers), et des programmes d'entraide (ibid.)

Si, dans la plupart des pays, les SPE sont théoriquement ouverts à tous les adultes, les services qu'ils proposent – y compris les services d'orientation – sont souvent réservés aux demandeurs d'emploi. Cela vaut particulièrement pour les services individuels en contact direct (Sultana et Watts, 2006). L'orientation scolaire et professionnelle proposée dans le cadre du SPE et l'offre de programmes d'éducation et de formation qui s'y rattache ont donc essentiellement pour but d'insérer ou de réinsérer des personnes sans emploi sur le marché du travail. Par ailleurs, le SPE peut également proposer des services d'orientation à certaines catégories de personnes sans emploi, comme par exemple les chômeurs de longue durée, les femmes rapatriées, les personnes handicapées, les minorités ethniques, les jeunes n'ayant aucune qualification formelle ou expérience professionnelle, etc. (Cedefop et Sultana, 2004).

Bien qu'ils se concentrent sur les demandeurs d'emploi, les SPE fournissent souvent des outils et des activités de soutien pouvant être utilisés par un plus vaste public. Ceci a été facilité par la transition vers les services d'orientation en ligne et l'élaboration d'outils d'auto-orientation et d'auto-évaluation. En effet, Sultana et Watts (2006) notent la transition importante vers l'utilisation des services

autonomes et les investissements importants faits par les pays dans le développement, l'adaptation ou l'adoption des TIC et des logiciels qui facilitent l'accès aux informations sur les carrières, au marché du travail, à l'enseignement et à la formation continués, ainsi qu'à l'orientation en mode autonome. Ils proposent les exemples suivants:

[l']élaboration de modules d'auto-exploration et d'exploration professionnelle (voir p.ex. l'Autriche, la Belgique – VDAB – l'Estonie, l'Irlande et la Lituanie), de moteurs de recherche d'emplois en ligne (p.ex. Estonie, Irlande) et de systèmes d'inscription en ligne permettant de publier son CV (p.ex. Danemark, Irlande ou Malte) ou de constituer un «registre de ses compétences personnelles» (p.ex. Luxembourg) en ligne. Certains SPE donnent également à leurs utilisateurs la possibilité de créer leur propre domaine, de manière à pouvoir mieux «se vendre» (p.ex. Grèce, Pays-Bas). Un autre exemple est l'utilisation de la technologie des centres d'appel, qui peut aller d'un simple numéro de téléphone gratuit permettant d'accéder aux informations (Belgique – VDAB –, Finlande, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Norvège, Pologne, Slovaquie), à une implication plus approfondie dans des entretiens de conseil à distance (p.ex. Pologne, Suède) (ibid., p. 37).

Parmi les autres exemples tirés de la collecte de données Eurydice, on peut citer les initiatives de l'institution *Bruxelles Formation* (Belgique – région bruxelloise), qui propose deux types de services d'orientation: le premier est ouvert à tous les adultes, avec le soutien d'une plate-forme en ligne (service appelé *Bruxelles Formation Carrefour*), et le second (appelé *Bruxelles Formation Tremplin*) est spécialement axé sur les personnes sans emploi les plus vulnérables. En Wallonie (Belgique), le Forem a mis en place des services comparables. Un service similaire a également été créé en Communauté flamande de Belgique par le VDAB, qui propose des services semblables à ceux de *Bruxelles Formation* et du Forem (voir également les références au VDAB dans la citation ci-dessus).

Services d'orientation pour adultes proposés en dehors des services publics pour l'emploi

La collecte des données Eurydice montre que, dans la plupart des pays, l'offre de services d'orientation destinés aux adultes subventionnés par les pouvoirs publics et ne relevant pas des services publics pour l'emploi (SPE) est limitée. Autrement dit, la plupart des pays ne disposent pas d'un service d'orientation structurel pouvant être utilisé par n'importe quel adulte cherchant des informations sur ses possibilités d'éducation et de formation. On relève néanmoins quelques exemples de pratiques intéressantes.

Parmi les pays qui ont mis en place des services d'orientation éducative ou professionnelle accessibles à tous les adultes, certains ont imaginé des services qui mettent un accent particulier sur l'orientation éducative et la formation. Le Danemark, par exemple, a créé en 2010 un réseau de 13 centres d'orientation professionnelle, appelés VEU centres (*Voksen- og EfterUddannelse*), destinés à servir de «point de passage unique» vers l'éducation et la formation des adultes. En plus des services d'orientation individuels fournis aux adultes, ils proposent également des services de conseils aux entreprises (en particulier aux PME) concernant l'offre d'EFPC. La Slovaquie a, de son côté, mis en place un réseau de 14 centres régionaux d'orientation éducative pour adultes, intégrés aux organismes publics d'enseignement pour adultes (*ľudská univerza*). Le but de ces centres est double: premièrement, ils visent à fournir aux adultes des services d'orientation éducative, et deuxièmement, ils entendent améliorer les réseaux entre les fournisseurs d'éducation et les services d'orientation pour adultes au niveau local. La Norvège a mis en place un réseau de 36 centres de carrière au niveau des comtés, qui proposent des services gratuits d'orientation professionnelle à toute personne âgée d'au moins 19 ans. Bon nombre de ces centres collaborent avec des entreprises locales et participent également à l'organisation de la validation de l'apprentissage non formel et informel. Cinq d'entre eux ont participé à un projet destiné à élaborer un modèle d'orientation professionnelle pour les immigrants, mis en œuvre entre 2013 et 2014.

En France, on a conçu un système spécial d'orientation pour la validation de l'apprentissage non formel et informel. Il s'agit d'un réseau de guichets qui proposent des informations sur le mécanisme «VAE» (validation des acquis de l'expérience), qui permet aux personnes qui se sont formées «sur le tas» (c'est-à-dire qui ont appris à travers leur expérience professionnelle et extraprofessionnelle) de faire valider leurs connaissances, leurs aptitudes et leurs compétences dans le but d'obtenir une certification reconnue au niveau national. Le développement de ce réseau s'inscrit dans la logique de

l'importance particulière accordée par les autorités nationales françaises à la mise en œuvre de la validation de l'apprentissage non formel et informel. On observe une situation similaire au Portugal, où l'ancien «réseau des Centres des nouvelles opportunités» (*Centros Novas Oportunidades*) a récemment été remplacé par un réseau des Centres pour les qualifications et la formation professionnelle (*Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional* – CQEP). Par rapport à la France, ces centres proposent une offre de services plus vaste et peuvent être qualifiés de «guichets uniques» (voir la section 5.3). Le réseau CQEP est basé dans les écoles publiques, les écoles professionnelles, les centres de formation, les entreprises, les associations commerciales et les associations pour le développement local.

L'Irlande met en œuvre depuis la fin des années 1990 un mécanisme d'orientation appelé «Initiative d'orientation des adultes en matière d'éducation» (*Adult Education Guidance Initiative* – AEGI). Ce mécanisme a pour but de favoriser l'accès aux divers programmes d'éducation pour adultes, en particulier ceux qui sont intégrés à des cadres tels que «Adult Literacy», «Community Education», «Back to Education Initiative» (BTEI) et le «Vocational Training Opportunities Scheme» (VTOS). Le but de l'AEGI est de proposer des services d'orientation aux adultes, en groupes, et individuels. Ce service est chargé de fournir des prestations d'orientation personnelle, pédagogique et professionnelle à toutes les étapes d'une formation: avant l'entrée, au début, en cours et juste avant la fin. Le mécanisme de l'AEGI est financé par le ministère de l'éducation et des compétences par le biais de SOLAS (l'autorité compétente en matière de formation continue) et mis en œuvre par les conseils locaux de l'éducation et de la formation (Education and training Boards/ETB). Le Centre national pour l'orientation en matière d'éducation (NCGE) – une agence du ministère de l'éducation et des compétences – coordonne le développement de l'AEGI et fournit soutien et formation au personnel chargé des activités d'orientation. Le fonctionnement du service est géré au niveau local par les ETB.

Les services d'orientation peuvent également s'adresser aux adultes qui ne disposent que d'un faible niveau de compétences de base. Ce type d'offre est répandu dans les pays qui ont pris des engagements politiques forts dans le domaine de l'alphabétisation des adultes et des compétences de base (voir chapitre 2 pour plus d'information). L'Autriche, par exemple, a créé une institution spéciale au niveau central, qui propose des services d'orientation en matière de compétences de base et d'alphabétisation (*Zentrale Beratungsstelle für Basisbildung und Alphabetisierung*). L'Allemagne, de son côté, a mis en place une ligne téléphonique d'orientation destinée aux personnes qui connaissent des problèmes de lecture et d'écriture.

En plus des services qui ciblent spécialement les apprenants adultes, certains pays ont créé des services d'orientation ouverts à tous, c'est-à-dire aux élèves et étudiants de l'enseignement de plein exercice et aux étudiants adultes. Le Luxembourg, par exemple, a ouvert un centre d'orientation appelé *Maison de l'orientation* qui rassemble plusieurs services publics d'orientation, placés sous l'égide de plusieurs ministères. En Communauté germanophone de Belgique, le service de formation du ministère responsable de l'éducation (*Weiterbildungsdienst*) propose des consultations individuelles à tous ceux qui souhaitent obtenir des informations sur les possibilités d'éducation et de formation. En République tchèque, le Centre d'orientation professionnelle (*Centrum kariérového poradenství*), qui fait partie de l'Institut national de l'éducation, propose des services d'orientation similaires.

Les services d'orientation ouverts à tous peuvent également utiliser les TIC. C'est dans ce contexte que le Royaume-Uni (Angleterre) a lancé en 2012 le Service national de l'orientation professionnelle (*National Careers Service*), en lieu et place de l'ancien service «Next Step». Le *National Careers Service* fournit des informations et des orientations sur les possibilités d'apprentissage, de formation et de travail sur son site web, par courriel, et par téléphone. Des services similaires basés sur les TIC ont été créés dans d'autres régions du Royaume-Uni. La Grèce a développé un portail interactif d'orientation professionnelle («e-stadiodromia.eoppep.gr»), qui cible les adultes de tous âges et propose des services pour l'évolution de la carrière ainsi que des informations sur la mobilité (par exemple des tests d'orientation professionnelle numériques, des conseils en ligne, etc.)

Enfin, il existe également de nombreuses initiatives locales et régionales en matière de services d'orientation. Si celles-ci ne sont pas couvertes par le présent rapport, leur rôle a été souligné par plusieurs pays ou régions de pays, dont la Communauté flamande de Belgique, l'Allemagne et la Suède.

Évaluation de l'impact des services d'orientation

Les services d'orientation professionnelle mis en place sur les fonds publics sont généralement soumis à un contrôle et à une évaluation. Pourtant, les pays n'évaluent en général pas l'incidence de ces services sur la participation des adultes à l'éducation et à la formation. L'évaluation semble axée sur d'autres objectifs tels que l'insertion des personnes sans emploi sur le marché du travail. Si la portée de la collecte des données Eurydice ne permet pas de connaître les résultats des évaluations des services d'orientation de tous les pays européens, certains exemples peuvent néanmoins être présentés.

En Autriche, les instituts de recherche engagés par les autorités centrales ont réalisé une évaluation d'un programme du FSE en analysant la participation des adultes faiblement qualifiés et des adultes issus de l'immigration aux services d'orientation éducative et d'orientation professionnelle proposés dans le cadre du programme. Les résultats montrent que les adultes faiblement qualifiés (c'est-à-dire ceux qui ont tout au plus achevé l'enseignement secondaire inférieur) ne représentaient que 15 % des participants, et en ce qui concerne les personnes issues de l'immigration le chiffre était de 14 %. Les personnes faiblement qualifiées et les immigrants étaient sous-représentés dans le programme par rapport à la proportion de la population que leur groupe représentait ⁽⁵⁾.

L'Allemagne a réalisé plusieurs projets expérimentaux visant à évaluer l'impact des services d'orientation proposés dans le cadre des services publics pour l'emploi sur l'insertion des personnes sans emploi sur le marché du travail. D'après les conclusions de l'un de ces projets (Boockmann, Osiander et Stops, 2014), les contacts fréquents entre l'intermédiaire et la personne sans emploi ont souvent une incidence positive sur la réduction du chômage.

La collecte des données Eurydice montre qu'il existe diverses méthodes et approches d'évaluation des services d'orientation. La Slovénie, par exemple, a développé un système de surveillance basé sur les TIC qui analyse la satisfaction des clients à l'égard de l'offre de services d'orientation des 14 centres régionaux d'orientation éducative pour adultes (pour plus d'informations sur ces centres, voir les informations fournies ci-dessus). En Norvège, en 2012, l'agence pour l'apprentissage tout au long de la vie (Vox) a publié une évaluation de l'impact de l'orientation professionnelle sur les adultes (Vox, 2012). Les données de cette évaluation étaient tirées de deux enquêtes et d'entretiens qualitatifs avec des adultes ayant utilisé ou utilisant les services d'orientation professionnelle. Par ailleurs, Vox effectue des enquêtes régulières auprès de 1 000 membres de la population en les interrogeant sur leurs besoins d'orientation professionnelle ainsi que sur leur intérêt pour les services d'orientation.

5.2.3. Bases de données en ligne contenant des informations sur les possibilités d'apprentissage

En plus des services d'orientation en contact direct, les adultes peuvent également recourir à divers outils d'auto-assistance pour les guider dans leurs choix professionnels ou éducatifs. Parmi ces outils, il y a les bases de données électroniques (ou les annuaires de formations en ligne) qui fournissent des informations sur les possibilités d'apprentissage disponibles. Si ces bases de données ne semblent pas constituer une option envisageable pour tout le monde (l'enquête sur l'éducation des adultes montre par exemple que la plupart des adultes, en particulier ceux qui sont faiblement qualifiés, n'effectuent aucune recherche autonome sur leurs possibilités d'apprentissage; voir la figure 5.2), elles peuvent tout de même représenter une source d'informations précieuse pour les adultes à la recherche d'informations sur les possibilités d'apprentissage. L'enquête sur l'éducation des adultes montre en effet que les adultes qui recherchent des informations sur les possibilités d'apprentissage le font le plus souvent par l'internet (61 %) ⁽⁶⁾. Dans ce contexte, la collecte des

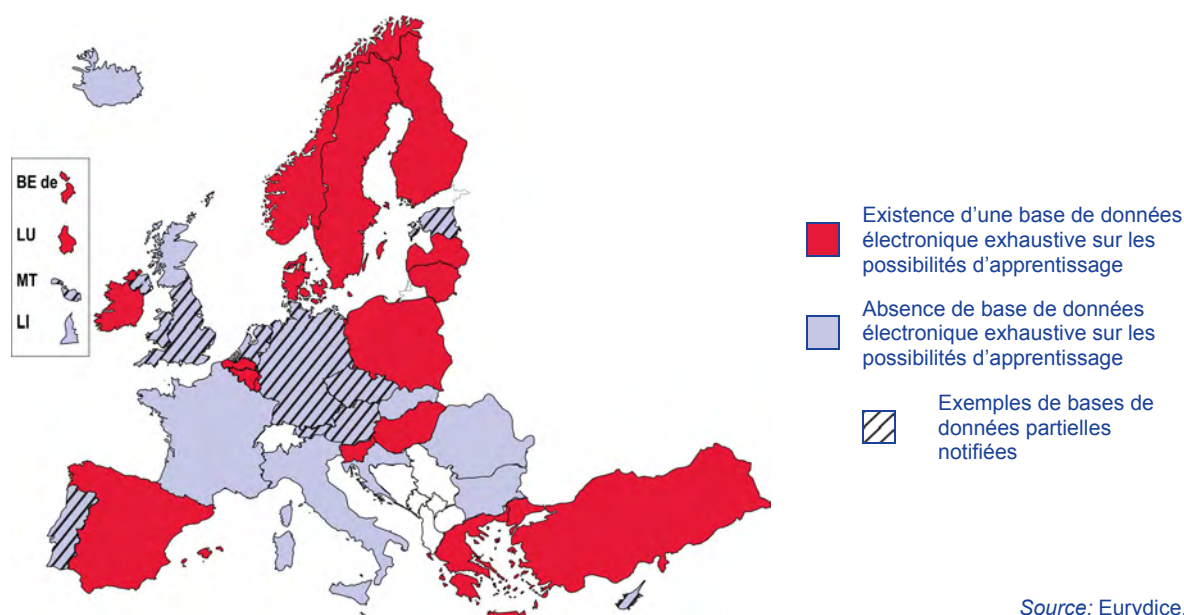
⁽⁵⁾ En 2013, on comptait 16,9 % de personnes faiblement qualifiées dans la population adulte autrichienne (UE-EFT). Les personnes issues de l'immigration représentaient quant à elles 19,4 % de la population (Statistik Austria, 2014a).

⁽⁶⁾ L'employeur est la deuxième source d'informations la plus fréquente (30 %), suivi des établissements d'éducation et de formation (25 %). Environ un adulte sur cinq (21 %) à la recherche d'informations sur les possibilités d'apprentissage consulte sa famille, ses voisins ou ses collègues. Enfin, les médias de masse (11 %), les livres (11 %) et les fournisseurs d'orientation professionnelle (10 %) sont également consultés par les personnes qui se livrent à des recherches autonomes, mais moins souvent que les sources mentionnées plus haut. Pour plus de détails, voir le site web d'Eurostat, code en ligne: *trng_aes_187* (consulté le lundi 24 novembre 2014).

données Eurydice s'est penchée sur l'existence de ces bases de données électroniques exhaustives développées avec l'aide des pouvoirs publics et dans lesquelles les adultes peuvent trouver des informations sur les possibilités d'apprentissage, y compris les formations à l'acquisition des compétences de base et les programmes débouchant sur des qualifications de niveau moyen.

D'après les données disponibles (figure 5.5), près de la moitié des pays européens ont développé des bases de données exhaustives qui font figurer des informations sur les possibilités d'apprentissage, y compris les formations à l'acquisition des compétences de base et les programmes débouchant sur des qualifications de niveau moyen.

Figure 5.5. Disponibilité de bases de données électroniques exhaustives contenant des informations sur les possibilités d'apprentissage, y compris les programmes d'acquisition des compétences de base et les programmes débouchant sur des qualifications de niveau moyen (CITE 3-4), 2013-2014



Source: Eurydice.

Liste de bases de données électroniques exhaustives

BE fr	www.dorifor.be	LU	http://www.lifelong-learning.lu/Accueil/fr
BE de	http://www.weiterbildungsdatenbank.be/default.aspx	HU	http://www.eletpalya.munka.hu/
BE nl	http://www.wordwatjewil.be/	PL	http://www.doradztwozawodowe.koweziu.edu.pl/rynek-edukacji.html
DK	https://www.ug.dk/	SI	http://pregled.acs.si/
IE	http://www.qualifax.ie/	FI	https://opintopolku.fi/wp/fi/
EL	http://ploigos.eoppep.gr	SE	http://utbildningsinfo.se/
ES	http://aprendealolargodelavida.es/	NO	http://utdanning.no/
LV	http://www.niid.lv/	TR	http://www.hayatboyuogrenme.gov.tr/
LT	www.aikos.smm.lt		

Source: Eurydice.

Note explicative

La figure est basée sur les réponses données à la question suivante: «Existe-t-il dans votre pays une base de données exhaustive élaborée avec l'aide des pouvoirs publics et dans laquelle les adultes peuvent trouver les informations nécessaires sur les possibilités d'apprentissage qui leur sont accessibles, en particulier les programmes établis jusqu'au niveau 3 de la CITE/4 du CEC, y compris les programmes d'acquisition des compétences de base?» Les pays ayant répondu à la question par l'affirmative sont indiqués en rouge foncé et la base de données qu'ils ont citée est portée dans le tableau qui se trouve en dessous de la figure. Les pays qui ont répondu par la négative sont indiqués en bleu. Certains d'entre eux ont signalé l'existence de bases de données partielles. Une représentation graphique spéciale (lignes diagonales) indique ces pays. Si un pays a élaboré une base de données électronique exhaustive, les autres bases de données partielles susceptibles d'exister parallèlement ne sont pas indiquées dans la figure.

Note spécifique par pays

Belgique (BE fr): si le contenu de la base de données citée par la Communauté française de Belgique peut être considéré comme exhaustif sur le plan des différents types de formations qui y sont inclus, la base de données ne couvre que l'offre d'éducation et de formation dans la région bruxelloise.

Le développement de ces bases de données relève habituellement de la responsabilité des autorités éducatives au plus haut niveau. Parmi les pays qui signalent posséder une base de données exhaustive, la plupart ont élaboré une base de données incluant l'offre d'éducation et de formation pour tous les groupes d'âge, jeunes et adultes (Communauté française de Belgique, Danemark, Irlande, Grèce, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Finlande, Suède, Norvège et Turquie). En plus des programmes d'éducation et de formation, ces plates-formes en ligne fournissent souvent aussi des informations sur l'orientation professionnelle, la validation de l'apprentissage non formel et informel et les autres services ayant trait à l'apprentissage tout au long de la vie. Quelques pays ou régions de pays ont constitué des bases de données exhaustives reprenant l'offre d'éducation et de formation pour adultes (Communautés germanophone et flamande de Belgique, Espagne, Luxembourg, Pologne et Slovaquie). Par exemple, l'Institut slovène de l'éducation des adultes (SIAE) a créé une plateforme qui propose des informations sur l'offre formelle et non formelle accessible aux apprenants adultes. En 2013/2014, la plateforme comptait plus de 200 fournisseurs et 4 000 programmes d'éducation pour adultes, essentiellement gérés par des organisations privées, mais aussi ceux dispensés par les écoles secondaires et les centres d'éducation pour adultes. Tous les programmes officiellement reconnus (c'est-à-dire les programmes approuvés par le Conseil des experts pour l'éducation des adultes) sont inclus dans la plate-forme.

Parmi les pays qui ne possèdent aucune base de données exhaustive en matière d'apprentissage tout au long de la vie ou d'apprentissage des adultes, plusieurs ont conçu des bases de données proposant des informations sur les possibilités d'apprentissage accessibles aux personnes peu qualifiées. En Allemagne, par exemple, l'Association fédérale allemande pour l'alphabetisation a mis au point une base de données contenant des informations sur les possibilités d'apprentissage dans le domaine de l'acquisition de la lecture et de l'écriture et des compétences de base des adultes. Il existe également un portail d'apprentissage en ligne de l'Association allemande des centres d'éducation pour adultes (DVV), qui propose également un moteur de recherche des formations. La base de données couvre l'ensemble des centres d'éducation des adultes proposant des formations à l'acquisition de la lecture et de l'écriture et des compétences de base (environ 300 centres) ainsi que quelque 30 autres fournisseurs. Les données sont régulièrement mises à jour. Par ailleurs, au niveau régional, les réseaux d'alphabetisation des Länder fournissent eux aussi des informations sur les formations d'alphabetisation. Une situation similaire est observée en Autriche, où une base de données sur les compétences de base, gérée par l'institution centrale d'orientation et de conseil sur les compétences de base et l'alphabetisation, est financée par le ministère de l'éducation. Cette base de données contient des informations sur les formations proposées au niveau national pour l'acquisition de la lecture et de l'écriture et l'apprentissage de l'allemand en langue étrangère, et sur les formations qui donnent droit au certificat de fin d'enseignement secondaire inférieur. Il existe par ailleurs une vaste base de données des formations dispensées dans le cadre des services publics pour l'emploi. Enfin, chaque État fédéral possède sa propre base de données contenant des informations sur les formations pour adultes et les programmes d'apprentissage tout au long de la vie disponibles dans la région. Ces bases de données ne fournissent pas toutes le même niveau d'information sur les formations à l'acquisition des compétences de base.

5.3. Les «guichets uniques» ou l'offre intégrée de divers services d'apprentissage tout au long de la vie

L'offre intégrée de divers services d'apprentissage tout au long de la vie a suscité beaucoup d'intérêt de la part des décideurs politiques. Les documents stratégiques abordant ce thème utilisent habituellement le terme «guichet unique», qui désigne en général l'offre de plusieurs services à un même endroit. Toutefois, certaines sources donnent une signification particulière à ce mot.

Lorsqu'il analyse l'offre des services publics pour l'emploi (SPE), le Cedefop définit les «guichets uniques» comme des endroits «où les usagers peuvent plus facilement avoir accès à l'ensemble des prestations des SPE» (Cedefop et Sultana 2004, p. 56). Le Cedefop avait déjà recensé, en appliquant cette définition, plusieurs pays ou régions de pays fournissant une série de services publics au même endroit (Communauté flamande de Belgique, Danemark, Allemagne, Grèce, Espagne, Chypre, Pays-Bas, Finlande, Royaume-Uni et Islande).

La collecte des données Eurydice applique une définition des «guichets uniques» plus restrictive, en les considérant comme des réseaux de lieux subventionnés par les pouvoirs publics, qui intègrent et fournissent trois services d'apprentissage tout au long de la vie différents, à savoir l'orientation, la validation de l'apprentissage non formel et informel, et l'offre de programmes d'enseignement et de formation.

L'enquête montre que quelques pays seulement ont créé des endroits répondant à cette définition. Au Portugal, le concept de «guichet unique» correspond aux lieux appelés «centres de qualification et de formation professionnelle», qui ont récemment remplacé les anciens «centres pour les nouvelles opportunités». Comme les précédents centres, le réseau institutionnel nouvellement créé devrait proposer des services d'orientation, des services de tutorat, et des services de validation de l'apprentissage non formel et informel. En Islande, les «guichets uniques» désignent les 11 centres d'apprentissage tout au long de la vie qui ont des succursales dans la plupart des villes du pays. Ces centres proposent des services d'orientation et de validation ainsi que divers programmes d'enseignement et de formation (voir chapitre 3 pour plus d'informations sur les programmes proposés par ces centres). Le Danemark appartient également en partie à ce groupe, puisqu'il exploite depuis 2010 un réseau de 13 centres VEU censés représenter un «point d'entrée unique» à l'éducation et à la formation des adultes. Les centres prodiguent des conseils sur les divers types d'offres d'apprentissage disponibles et la validation de l'apprentissage non formel et informel et peuvent également définir un parcours d'éducation personnalisé pour les personnes faiblement qualifiées. Toutefois, les centres VEU ne fournissent pas directement de formation ou de service de validation de l'apprentissage non formel et informel. Une pratique intéressante a également été observée en Belgique francophone, où plusieurs organismes publics proposant des services d'orientation et d'enseignement et de formation professionnels continus (y compris *Bruxelles Formation* et le Forem) ont formé un consortium chargé de la fourniture de services de validation de l'apprentissage non formel et informel.

Si certains pays reconnaissent ne pas disposer de réseau de «guichets uniques» correspondant à la définition utilisée dans la collecte de données Eurydice, ils font toutefois mention de certaines pratiques intéressantes. Certains d'entre eux évoquent des projets pilotes visant à tester des «guichets uniques». Par exemple, entre 2009 et 2013, la République tchèque a mis en œuvre un projet national ayant pour but de transformer les établissements d'enseignement secondaire supérieur en centres d'apprentissage tout au long de la vie proposant divers services, dont des programmes non formels, des services d'orientation, et la validation de l'apprentissage préalable. Un autre projet pilote a été mis en œuvre entre 2013 et 2014 en Slovénie, où 15 organisations publiques d'éducation des adultes ont été sélectionnées via une procédure d'appel d'offres en vue de participer à des procédures pilotes pour la validation des compétences de base des adultes. La Pologne fait elle aussi état d'initiatives pilotes pertinentes, notamment de projets visant à inclure les services d'orientation dans l'offre des établissements d'enseignement et de formation continus. La Lettonie lance des initiatives pour mettre en place un réseau de «centres de compétences en matière d'EFP», c'est-à-dire que les établissements d'enseignement et de formation professionnels (EFP) commencent à proposer d'autres services, à savoir des services d'orientation professionnelle et la validation des compétences professionnelles acquises en dehors de l'enseignement formel. En 2014, 12 établissements d'EFP avaient acquis le statut de «centre de compétence en matière d'EFP».

D'autres pays indiquent ne pas avoir mis en place de réseau institutionnel particulier de «guichets uniques», mais précisent que leurs établissements éducatifs fournissent souvent divers services d'apprentissage tout au long de la vie, mais pas nécessairement tous les services couverts par l'enquête. Le Luxembourg, par exemple, rapporte que tous les fournisseurs d'enseignement général pour adultes agréés par le ministère sont tenus de fournir des services d'orientation et d'information en plus de leurs programmes d'enseignement et de formation. Par ailleurs, toujours dans ce pays, divers services d'apprentissage tout au long de la vie sont aussi fréquemment disponibles dans l'enseignement et la formation professionnels continus (EFPC), surtout dans les programmes qui ciblent les personnes sans emploi. Malte précise que l'offre du Collège maltais des arts, sciences et technologies (MCAST) – à savoir l'établissement où les adultes peuvent suivre diverses formations formelles et non formelles – comprend non seulement des programmes d'enseignement et de formation, mais aussi des services d'orientation. De plus, elle inclut en partie la validation de

l'apprentissage antérieur, en particulier l'apprentissage non formel. Ce dernier est généralement contrôlé au moyen d'un entretien avec l'apprenant adulte. En Irlande, certains centres locaux d'éducation des adultes ont développé une approche de services intégrés dans le cadre de laquelle ils évaluent les besoins de l'apprenant et lui proposent un plan d'éducation personnalisé. En fonction des besoins inventoriés, ce plan peut comporter des programmes dispensés par le centre ainsi que des services d'orientation.

L'enquête montre également que ce domaine pourrait connaître de nouveaux changements dans un avenir proche. Dans ce contexte, l'Autriche fait savoir qu'un réseau de «guichets uniques» pourrait être mis en place dès que le système de validation de l'apprentissage non formel et informel aura été développé. Le calendrier de la stratégie autrichienne pour l'apprentissage tout au long de la vie (LLL 2020) prévoit que ce sera le cas dès 2015. Notons toutefois qu'un système de validation entièrement opérationnel n'implique pas nécessairement l'existence d'un réseau institutionnel fournissant des services intégrés d'apprentissage tout au long de la vie. La France, par exemple, possède déjà un système de validation bien en place, mais n'a pas encore créé de réseau fournissant des services de validation en même temps que les services d'orientation et les programmes d'enseignement et de formation. Un tel réseau institutionnel devrait toutefois être créé dans le cadre des réformes en cours du système d'enseignement et de formation professionnels continus (EFPC).

Conclusions

Ce chapitre a examiné le travail de proximité et les services d'orientation destinés aux apprenants adultes. En s'intéressant tout d'abord au travail éducatif de proximité, l'analyse a cherché dans un premier temps à connaître le contexte dans lequel ce travail s'opère. En se basant sur les résultats de l'enquête sur l'éducation des adultes (EEA), elle a montré que la plupart des adultes qui ne participent pas aux activités d'éducation et de formation n'expriment aucun intérêt pour une participation à des activités d'apprentissage organisées. Dans la quasi-totalité des pays, le manque d'intérêt est plus prononcé chez les adultes qui ont un niveau d'éducation inférieur à l'enseignement supérieur que chez celles qui ont suivi des études supérieures. Ceci montre non seulement que les personnes qui ont un niveau d'éducation moins élevé sont moins susceptibles de participer à des activités d'éducation et de formation que celles qui possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur (comme vu au chapitre 1), mais aussi que leur intérêt déclaré pour une participation à l'apprentissage organisé est un peu plus faible que celui des adultes qui ont un niveau d'éducation plus élevé. L'enquête EEA montre également que trois quarts des adultes de l'UE environ ne recherchent pas d'informations sur les possibilités d'apprentissage. Dans l'ensemble des pays européens, les personnes qui ont un niveau d'éducation peu élevé sont moins susceptibles de rechercher des informations sur les possibilités d'apprentissage que celles dont le niveau d'éducation est plus élevé.

Le manque d'intérêt pour l'apprentissage tout au long de la vie et le peu de recherche autonome sur les possibilités d'apprentissage montrent qu'il est nécessaire de consentir des efforts pour atteindre les adultes et leur permettre de coopérer pour créer de nouvelles offres adaptées à leurs besoins particuliers. Les autorités centrales semblent conscientes de la nécessité d'agir. En effet, la collecte des données Eurydice montre que la quasi-totalité des pays ont récemment entrepris de vastes campagnes de sensibilisation et de travail sur le terrain. L'enquête montre également que ces initiatives prennent diverses formes et mettent en œuvre diverses approches, allant des campagnes nationales générales de promotion de l'apprentissage des adultes aux initiatives spéciales destinées aux adultes ayant un faible niveau de compétences ou de qualifications de base. Ceci étant, la plupart des pays n'évaluent pas l'impact de l'information et du travail sur le terrain sur la participation de certains groupes (notamment les personnes faiblement qualifiées) à l'éducation et à la formation. De plus amples recherches dans ce domaine pourraient permettre de mieux comprendre les méthodes et approches existantes pour évaluer le travail d'information réalisé.

Les services d'orientation jouent eux aussi un rôle important dans la participation des adultes à l'éducation et à la formation. D'après les statistiques disponibles, dans toute l'Europe, près d'un quart des citoyens âgés d'au moins 15 ans ont déjà fait appel aux services d'orientation professionnelle, des services qui comportent généralement des activités d'orientation en matière d'éducation et de

formation. On observe cependant d'importantes différences d'un pays à l'autre, qui vont de cas dans lesquels près de la moitié de la population âgée de 15 ans et plus a déjà utilisé des services d'orientation professionnelle à des cas dans lesquels moins de 10 % de la population peut en dire autant. Dans plusieurs pays, le manque d'accès semble être la raison principale de non-recours aux services d'orientation professionnelle. Par ailleurs, certaines catégories de la population, en particulier les jeunes, les personnes ayant un niveau d'éducation élevé, celles qui exercent des professions relevant de catégories de compétences plus élevées et les personnes sans emploi, sont plus susceptibles que les autres groupes de population d'avoir déjà eu recours aux services d'orientation professionnelle.

Les demandeurs d'emploi représentent habituellement les cibles principales des actions d'orientation professionnelle subventionnées par les pouvoirs publics. À l'intérieur de ce groupe, certaines catégories peuvent bénéficier d'une aide plus importante, comme les chômeurs de longue durée, les personnes qui reviennent d'un congé parental, les personnes handicapées, les minorités ethniques, les jeunes sans qualifications formelles ni expérience professionnelle, etc. Les services publics pour l'emploi (SPE) ont également investi dans l'élaboration d'outils destinés au grand public, notamment des services d'orientation en ligne et des outils d'auto-orientation et d'auto-évaluation. En dehors des services proposés par les SPE, les services d'orientation subventionnés par les pouvoirs publics ouverts aux adultes sont limités dans la plupart des pays européens. En d'autres termes, la plupart des pays ne disposent pas d'un service d'orientation structuré pouvant être utilisé par n'importe quel adulte à la recherche d'informations sur les possibilités d'éducation et de formation. Toutefois, nous avons trouvé certains exemples de pratiques axées soit sur l'orientation éducative, soit sur d'autres services d'orientation tout au long de la vie, comme ceux qui concernent la validation de l'apprentissage non formel et informel. De plus, certains pays ont mis en place des services d'orientation ciblant spécialement les adultes qui rencontrent des difficultés au niveau de la lecture, de l'écriture et des compétences de base. On retrouve surtout ce type de services dans les pays qui ont pris des engagements politiques forts dans le domaine de l'alphabétisation des adultes. En plus des services qui ciblent spécialement les apprenants adultes, il existe également des services d'orientation ouverts à tous, c'est-à-dire aux élèves, aux jeunes et aux adultes. Ces services sont délivrés en contact direct ou via les TIC: sites web, courriels, le téléphone, etc.

Les services d'orientation professionnelle développés avec l'aide de fonds publics, en particulier les services proposés par les SPE, sont généralement soumis à un contrôle et à une évaluation, mais la plupart du temps les pays n'évaluent pas l'incidence de ces services sur la participation des adultes à l'éducation et à la formation. Les évaluations se concentrent plutôt sur d'autres objectifs, notamment l'intégration des demandeurs d'emploi sur le marché du travail.

Les bases de données en ligne qui publient des informations sur les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie constituent une composante importante de l'élargissement des stratégies d'accès. L'enquête sur l'éducation des adultes montre que les adultes à la recherche d'informations sur les possibilités d'apprentissage le font le plus souvent via l'internet. Une douzaine de pays ont élaboré des bases de données exhaustives en ligne dans lesquelles les adultes peuvent trouver des informations sur les possibilités d'apprentissage, y compris des formations axées sur le développement des compétences de base et sur les programmes débouchant sur des qualifications de niveau moyen. Si certaines de ces bases de données ciblent tous les groupes d'âge, d'autres sont spécialement axées sur les apprenants adultes. Parmi les pays ne possédant aucune base de données exhaustive sur l'apprentissage tout au long de la vie ou l'apprentissage des adultes, plusieurs ont conçu des bases de données qui proposent des informations sur les possibilités d'apprentissage accessibles aux personnes peu qualifiées, mais celles-ci n'offrent pas toutes le même niveau de détail sur les formations aux compétences de base.

Enfin, on peut se poser la question de l'importance de l'intégration des différents services d'apprentissage tout au long de la vie par les pays. La collecte de données Eurydice montre qu'il existe peu de réseaux d'établissements publics fournissant les trois types de services d'apprentissage tout au long de la vie, à savoir les programmes d'éducation et de formation, la validation de l'apprentissage non formel et informel, et les services d'orientation. Toutefois, plusieurs pays ont lancé des projets pilotes expérimentant des approches intégrées de l'apprentissage tout au long de la vie.

CHAPITRE 6. AIDE FINANCIÈRE CIBLÉE

Le financement de l'éducation et de la formation des adultes est un domaine extrêmement complexe. Ce sixième chapitre a pour objet de décrire la manière dont les fonds publics peuvent être investis pour soutenir les adultes faiblement qualifiés et les autres groupes dont le manque de compétences et de qualifications peut s'avérer particulièrement problématique. Le chapitre commence par une évaluation des données disponibles, afin de comprendre dans quelle mesure les problèmes financiers représentent un obstacle à la participation des adultes à l'éducation et à la formation. Faisant suite à ces informations contextuelles, la deuxième partie présente les divers dispositifs visant à financer l'apprentissage tout au long de la vie. Conformément à la typologie proposée, la troisième partie se concentre sur l'aide financière publique consacrée aux apprenants adultes – en particulier ceux dont les qualifications sont faibles ou nulles – ainsi qu'aux employeurs qui proposent des possibilités d'apprentissage aux mêmes groupes cibles. Elle aborde également les incitations financières spéciales destinées aux autres groupes vulnérables, notamment ceux qui réintègrent le marché du travail, les locuteurs d'autres langues que la langue locale et les employés âgés.

6.1. Le financement en tant qu'obstacle à la participation à l'apprentissage tout au long de la vie

Comme déjà vu au chapitre 4, les adultes qui souhaitent reprendre une activité d'éducation ou de formation peuvent avoir divers obstacles et difficultés à affronter. Comme le montre l'enquête sur l'éducation des adultes (EEA), ils doivent souvent trouver un équilibre entre leurs études ou leur formation et leurs responsabilités familiales et horaires de travail. Comme déjà vu au chapitre 4, l'absence de certains prérequis, comme par exemple l'absence des qualifications nécessaires, peut constituer un autre obstacle pour accéder à un programme d'enseignement ou de formation. À la liste des obstacles potentiels, on peut également ajouter un autre élément, le financement, qui sera abordé dans ce chapitre.

La figure 6.1 présente la proportion des adultes (en fonction du plus haut niveau d'éducation atteint) qui ont indiqué que le financement constituait un obstacle à leur participation à l'éducation et à la formation. Elle fait plus précisément référence aux adultes ayant affirmé qu'une formation était trop onéreuse pour eux ou qu'ils ne pouvaient pas se la permettre financièrement. Un coup d'œil sur la moyenne de l'UE permet de voir que l'écart entre les niveaux d'éducation est insignifiant. De fait, en moyenne, quel que soit le niveau d'éducation atteint, environ 13 % des adultes estiment que le financement représente un obstacle à leur participation à des activités d'éducation et de formation.

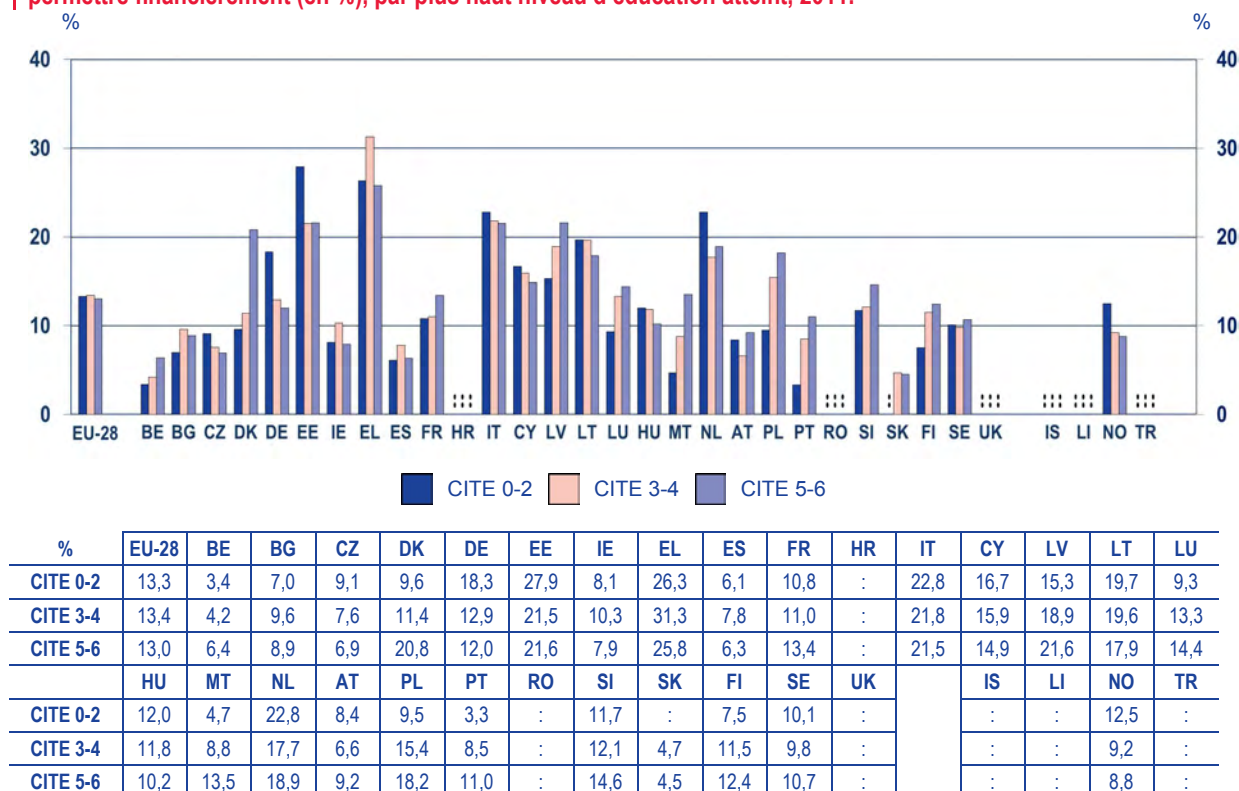
Toutefois, les données moyennes dissimulent quelques différences notables entre les pays. En particulier, dans des pays tels que l'Estonie, la Grèce et l'Italie, le financement semble représenter un obstacle significatif pour tous les groupes de la population adulte, quel que soit leur niveau d'éducation préalable (20 % ou plus des adultes ayant indiqué qu'une formation était trop onéreuse ou qu'ils ne pouvaient pas se la permettre financièrement). En revanche, en Belgique, en Bulgarie, en République tchèque, en Espagne, en Autriche et en Slovaquie, une proportion relativement faible d'adultes (10 % maximum) considère le financement comme un obstacle.

Si l'on compare les adultes qui ont tout au plus atteint le niveau secondaire inférieur et ceux qui ont obtenu une qualification de niveau moyen (CITE 3-4) ou un diplôme de l'enseignement supérieur (CITE 5-6), certaines différences intéressantes entre les pays apparaissent. Dans certains pays (en particulier l'Allemagne, l'Estonie, les Pays-Bas et la Norvège), les adultes ayant un faible niveau d'éducation (c'est-à-dire tout au plus le niveau secondaire inférieur – CITE 0-2) semblent plus préoccupés par les aspects financiers de l'éducation et de la formation que ceux dont le niveau d'éducation est plus élevé. En revanche, dans d'autres pays, le financement est considéré comme un obstacle plus important par les répondants ayant un niveau d'éducation élevé que par ceux dont le niveau est plus modeste. Par exemple, si l'on compare les personnes ayant un niveau d'éducation élevé (CITE 5-6) à celles qui ont tout au plus achevé l'enseignement secondaire inférieur (CITE 0-2), on remarque qu'une proportion beaucoup plus élevée d'adultes du premier groupe ont indiqué que le financement constituait un obstacle par rapport à celle du deuxième groupe: à Malte (13,5 % contre

4,7 %) et au Portugal (11 % contre 3,3 %), mais aussi au Danemark (20,8 % contre 9,6 %), en Pologne (18,2 % contre 9,5 %) et en Belgique (6,4 % contre 3,4 %).

Pour bien comprendre les tendances décrites ci-dessus, il serait nécessaire d'analyser le contexte propre à chaque pays de manière plus approfondie. Ce faisant, toute une série d'aspects devraient être envisagés, y compris le niveau de vie de la population ainsi que le niveau des droits d'inscription et des autres frais de formation relatifs aux programmes des différents niveaux de qualification. Mais ce travail sort du cadre du présent rapport.

Figure 6.1. Adultes (25-64 ans) ayant indiqué que la formation était trop chère ou qu'ils ne pouvaient pas se la permettre financièrement (en %), par plus haut niveau d'éducation atteint, 2011.



Source: Eurostat (EEA). Code des données en ligne: *trng_aes_178* (données extraites en décembre 2014).

Notes explicatives

EU-28: estimation.

Les répondants à l'enquête EEA ont été invités à faire état de tous les obstacles valables, à partir d'une liste de plusieurs possibilités proposées. Le financement était l'une des possibilités. Pour une liste complète des obstacles et de leur importance relative, voir la note explicative relative à la figure 4.1 au chapitre 4.

Notes spécifiques par pays

Danemark, Luxembourg, Finlande, Norvège: fiabilité limitée pour les niveaux 0 à 2 de la CITE.

Malte: fiabilité limitée pour les niveaux 3 à 4 de la CITE.

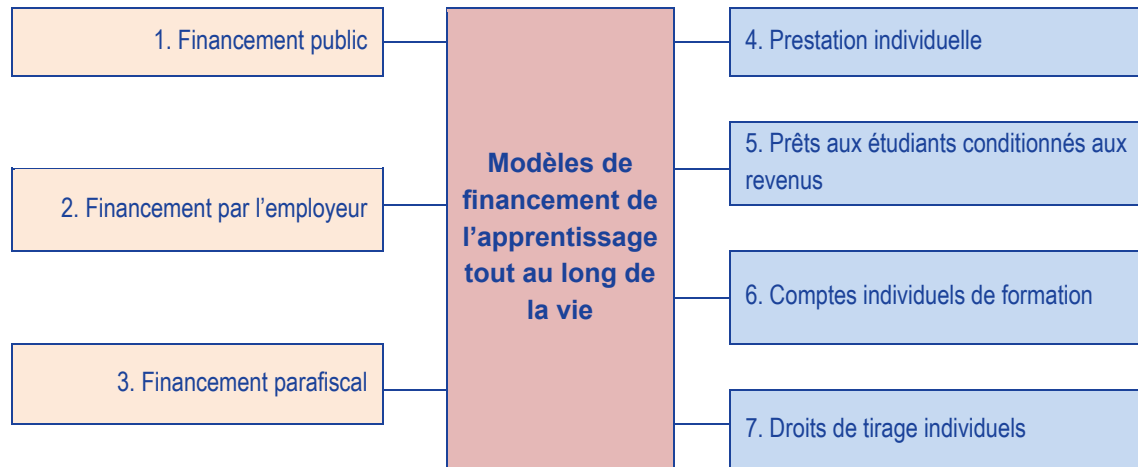
Roumanie: données exclues par Eurydice pour cause de doutes sur leur fiabilité (pour plus d'informations, voir Cedefop, à paraître).

6.2. Instruments de financement et de cofinancement de l'éducation et de la formation des adultes

Comme vu dans la section précédente, le financement peut constituer un obstacle à la participation des adultes à l'éducation et à la formation. Dans ce contexte, un certain nombre d'instruments de partage des coûts peuvent être utilisés pour réduire la charge financière qui pèse sur chaque personne. Ce chapitre se propose de donner un aperçu général de ce domaine, afin de mieux situer les instruments analysés dans le reste du chapitre.

Une manière d'analyser ce sujet est d'utiliser la typologie proposée par Schuetze (2007), qui distingue sept grands modèles de financement et de cofinancement de l'apprentissage tout au long de la vie.

Figure 6.2. Modèles de financement de l'apprentissage tout au long de la vie.



Source: basé sur Schuetze (2007); présentation graphique: Eurydice.

Premièrement, lorsqu'il considère la source de financement et le mécanisme de collecte, Schuetze (ibid.) distingue trois modèles de financement:

1. **Financement public:** ce modèle désigne le financement octroyé aux organisations qui délivrent des services d'apprentissage formels ou non formels. Il peut s'agir tant d'établissements d'enseignement public que de fournisseurs privés à but lucratif ou non bénéficiant de subventions publiques. Les ressources étant directement distribuées aux organismes qui prestent les services d'éducation, ce modèle est également appelé «financement du côté de l'offre».
2. **Financement par l'employeur:** ici, l'employeur est celui qui finance les formations à visée professionnelle dispensées aux employés, y compris les formations sur le terrain et en dehors du lieu de travail.
3. **Financement parafiscal:** ce modèle désigne les fonds collectifs composés des contributions versées uniquement par les employeurs ou par les employeurs et les employés, qui peuvent être complétées par un financement public. Les fonds collectifs sont habituellement gérés par des organismes publics autonomes et sont censés couvrir le développement des compétences sur le lieu de travail.

Schuetze (ibid.) distingue en outre quatre modèles dans lesquels l'apprenant est un bénéficiaire direct. S'il prend en charge une partie de ses coûts d'éducation et de formation, le cofinancement provenant de sources publiques couvre le reste de ses dépenses.

4. **Prestation individuelle:** désigne les principaux mécanismes de cofinancement, dont les bourses, les allocations et les bons d'échange, qui couvrent essentiellement les droits d'inscription. Dans certains cas, les coûts de formation autres que les droits d'inscription, tels que l'hébergement ou les frais de transport, peuvent être pris en charge. La déduction fiscale des dépenses représente une autre forme de cofinancement relevant de ce modèle; toutefois, elle suit une logique particulière. Si les prestations individuelles ciblent en général les apprenants individuels, les employeurs peuvent eux aussi profiter de certaines modalités de ce mécanisme.
5. **Prêts aux étudiants conditionnés aux revenus:** dans le cadre de ce modèle de cofinancement, les étudiants ne commencent à rembourser l'argent qu'ils ont emprunté qu'après avoir terminé leur programme d'études ou de formation et avoir atteint un certain niveau de revenus.

6. Comptes de formation individuels: ici, les étudiants placent sur un compte l'argent qu'ils utiliseront pour leur apprentissage; la somme épargnée sera complétée par une contribution des autorités publiques.
7. Droits de tirage individuels: ce modèle désigne les mécanismes de cofinancement couvrant non seulement les activités liées à l'apprentissage, mais aussi celles à visée professionnelle, par le biais d'un système dans lequel l'apprenant a le droit de conserver un revenu et une protection sociale lorsqu'il s'absente de son travail. Un exemple de droits de tirage individuels est le congé de formation payé.

En plus de la classification des types de financement présentée ci-dessus et des mécanismes de cofinancement de l'apprentissage tout au long de la vie, il y a eu d'autres tentatives de catégorisation des systèmes de financement. En effet, il n'existe aucune approche universelle unique et toutes ont leurs propres justifications, mais aussi leurs propres limites.

6.3. Mécanismes de financement et de cofinancement ciblés

6.3.1. Financement des programmes d'enseignement et de formation ciblant les adultes faiblement qualifiés et les autres groupes particuliers: analyse générale

Le financement public ou modèle de financement par l'État (voir la section 6.2) joue un rôle important dans l'offre de possibilités d'apprentissage aux adultes faiblement qualifiés et aux autres groupes susceptibles d'éprouver des difficultés pour couvrir les coûts de leurs activités d'éducation et de formation. La collecte des données Eurydice montre que tous les pays fournissent des subventions publiques pour au moins certains programmes ouverts aux adultes souhaitant améliorer leurs compétences en lecture et en écriture ou leurs compétences de base ou à ceux qui ont quitté le système éducatif avec un niveau de qualification faible voire nul (pour une présentation générale des programmes subventionnés par les pouvoirs publics pertinents, voir le chapitre 3 du présent rapport, ainsi que Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015). Dans certains cas, les programmes sont dispensés dans les établissements d'enseignement et de formation publics (comme les écoles) et reçoivent des subventions publiques systématiques. Dans d'autres cas, les programmes sont mis en œuvre par des fournisseurs agréés (souvent des organisations sans but lucratif), qui bénéficient eux aussi systématiquement de subventions publiques (par exemple les centres pour l'éducation de base des adultes et les centres d'éducation des adultes de la Communauté flamande de Belgique). Une autre approche consiste à permettre à diverses organisations privées à but lucratif ou non de solliciter un financement public si elles proposent des programmes satisfaisant à certaines normes et certains critères prédéfinis. Dans la plupart des pays, ce type de système est fréquent pour le financement des formations organisées dans le cadre des politiques actives du marché du travail (PAMT), y compris les formations d'acquisition des compétences de base telles que les TIC, la lecture, l'écriture ou le calcul. On le retrouve toutefois aussi souvent en dehors des mécanismes de PAMT.

Lorsqu'aucune des approches ci-dessus n'est utilisée, les apprenants peuvent éventuellement être contraints de cofinancer leur apprentissage. Comme le montrent les 35 descriptions de système de la publication «Adult Education and Training in Europe: Programmes to Raise Achievement in Basic Skills» (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015), les programmes d'alphabétisation et d'acquisition des compétences de base sont généralement dispensés gratuitement aux participants. Il en va souvent de même pour les programmes qui débouchent sur des qualifications de niveau moyen, surtout s'ils sont organisés dans des établissements publics. Toutefois, dans certains cas, les apprenants peuvent se voir réclamer des droits d'inscription, qui varient d'un programme à l'autre et souvent également d'un fournisseur à l'autre.

Compte tenu de ce qui précède, la mesure dans laquelle les pays subventionnent directement les programmes d'éducation des adultes et leurs fournisseurs devrait avoir une incidence sur la mesure dans laquelle ces pays proposent les instruments de cofinancement présentés à la section 6.2. En d'autres termes, les pays qui ont une offre importante de programmes gratuits (ou de programmes

bénéficiaire d'un financement public considérable) ont plus de chances de négliger les instruments de cofinancement, en supposant que les apprenants trouveront toujours une offre adéquate ne nécessitant aucune contribution financière (ou très faible).

Même s'il serait particulièrement intéressant d'établir une corrélation directe entre l'existence des instruments de cofinancement et l'importance de l'offre de programmes d'éducation et de formation des adultes gratuits par les pays, la somme de recherches que cela demanderait dépasse le cadre du présent rapport. Par ailleurs, ce faisant, cela ne tiendrait pas compte du fait que l'offre subventionnée par les pouvoirs publics ne représente qu'une partie des possibilités d'éducation et de formation disponibles sur le marché. En effet, les adultes – y compris ceux qui n'ont pas acquis les compétences de base ou dont les qualifications sont faibles voire nulles – peuvent être intéressés par des programmes qui ne sont pas financés par les pouvoirs publics. Dans ce cas, les instruments de cofinancement peuvent contribuer à réduire la charge financière qui pèse sur eux.

Tout en reconnaissant l'importance des subventions publiques systématiques pour les fournisseurs et les programmes qui s'adressent aux personnes peu qualifiées et aux autres groupes vulnérables, les sous-sections suivantes se concentrent sur les instruments de financement qui sont également susceptibles d'élargir l'accès des groupes d'apprenants les plus vulnérables aux possibilités d'apprentissage. Plus précisément, le chapitre 6.3.2 examine les mécanismes de cofinancement déjà évoqués (voir la section 6.2), à savoir les subventions versées à titre individuel (bourses, bons d'échanges et allocations d'études), les prêts aux étudiants, et les congés d'éducation payés. Il cherchera à cartographier les instruments de cofinancement à caractère ciblé, qui proposent des incitations spéciales aux adultes faiblement qualifiés et aux autres groupes vulnérables. La section 6.3.3 s'intéresse plus particulièrement aux employeurs, en examinant les mécanismes de cofinancement publics qui les encouragent à investir dans la formation de leurs employés. Ce paragraphe a pour objet principal les incitations financières proposées aux employeurs pour qu'ils investissent dans les compétences et les qualifications des employés faiblement qualifiés et des autres groupes vulnérables.

6.3.2. Instruments de cofinancement ciblant les adultes faiblement qualifiés et les autres groupes particuliers

Partout en Europe, différents mécanismes financiers ont été mis en place par les autorités publiques afin de soutenir les adultes qui souhaitent reprendre leur éducation et leur formation. Cette sous-section vise à déterminer quels sont les pays qui proposent des mécanismes de cofinancement ciblant les adultes dont les compétences de base sont faibles ou dont les qualifications sont faibles voire nulles. Deux sources distinctes sont utilisées pour procéder à cette analyse: la collecte des données Eurydice réalisée dans le cadre du présent rapport et la base de données du Cedefop sur le financement de l'apprentissage des adultes. Cette dernière fournit des informations sur les mécanismes de partage des coûts mis en place dans les États membres de l'UE, c'est-à-dire des mécanismes de collecte ou de répartition permettant de mettre des fonds à disposition de l'apprentissage des adultes ⁽¹⁾.

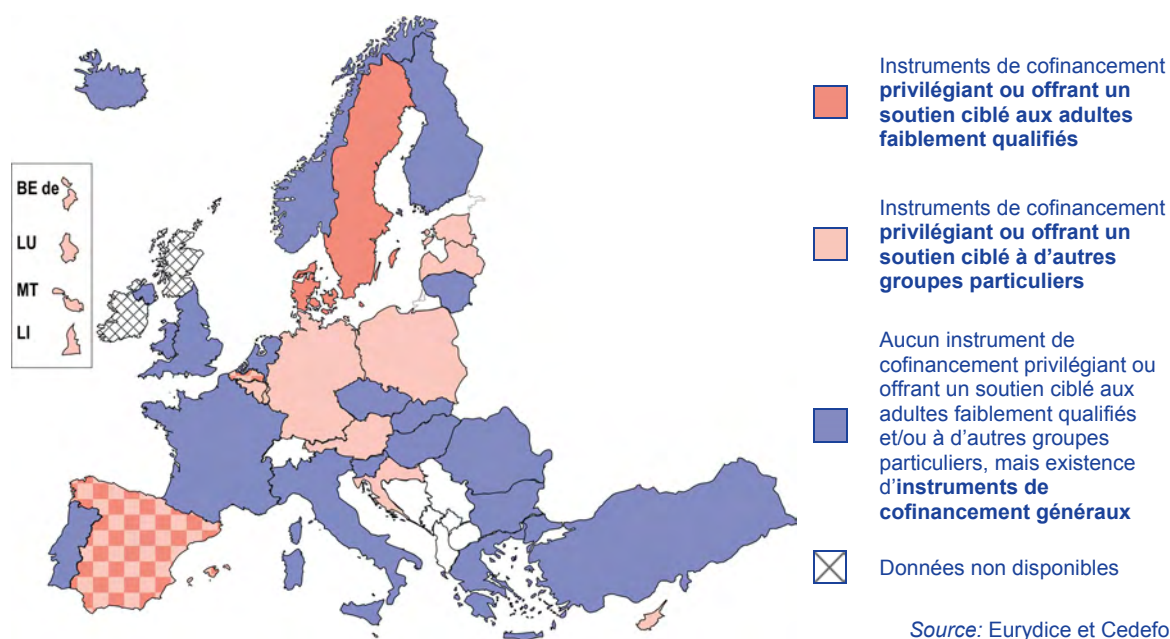
La figure 6.3 montre que dans chacun des pays, il existe au moins quelques instruments financiers destinés à aider les adultes qui souhaitent réintégrer le système d'enseignement et de formation formels ou suivre des formations non formelles. Ceux-ci peuvent être de nature générale, ce qui veut dire que les adultes faiblement qualifiés peuvent bénéficier de l'aide financière proposée mais ne font pas partie des groupes particuliers ayant droit à un traitement préférentiel. En d'autres termes, ces instruments soutiennent de la même manière tous les apprenants adultes participant à des

⁽¹⁾ La base de données peut être consultée à l'adresse suivante: <http://www.Cedefop.europa.eu/FinancingAdultLearning/> (consulté le 30 janvier 2015). Elle couvre tous les États membres à l'exception de la Croatie. Elle porte sur la période 2010-2013 (une mise à jour est envisagée pour la période 2015-2016). La plupart des mécanismes inclus dans la base de données possèdent des systèmes de partage des coûts (entre le gouvernement, les entreprises et les particuliers) intégrés par défaut. La base de données couvre les mécanismes qui s'adressent aux adultes âgés d'au moins 25 ans, qui constituent soit le seul groupe admissible, soit un groupe admissible parmi d'autres. Les mécanismes qui ne ciblent que les employés du secteur public ne sont pas couverts.

programmes d'éducation et de formation. En France, par exemple, le *droit individuel à la formation* ⁽²⁾ est garanti à tous les employés, sans distinction de niveau de qualification ou de compétences. Un autre exemple est celui de l'allocation pour l'éducation des adultes (*Aikuiskoulutustukea*) octroyée en Finlande à tout adulte souhaitant suivre un enseignement ou une formation professionnelle reconnue ou une formation professionnelle ou continue organisée par un établissement d'enseignement finlandais sous contrôle public.

Quatre pays ou régions de pays font état de l'existence de mécanismes financiers au niveau central ou national visant spécifiquement à aider les adultes faiblement qualifiés souhaitant suivre un enseignement ou une formation (voir la figure 6.3). Il s'agit de la Communauté flamande de Belgique, du Danemark, de l'Espagne et de la Suède.

Figure 6.3. Instruments de cofinancement destinés à encourager les adultes à participer à l'éducation et à la formation, 2013/2014.



Notes explicatives

Les instruments de cofinancement évoqués dans la figure sont des prestations individuelles (bourses, allocations et bons d'échange), des prêts et des congés de formation payés. Les bénéficiaires directs sont les particuliers. Pour plus d'informations sur chaque instrument de cofinancement présenté dans la figure, voir les tableaux 1 et 2 à l'annexe 2.

Voir le glossaire pour une définition du terme «adultes faiblement qualifiés».

Le terme «autres groupes particuliers» utilisé dans la figure désigne les demandeurs d'emploi, les locuteurs non natifs et/ou les employés âgés (pour plus d'informations, voir le tableau 2 à l'annexe 2).

La catégorie «instruments de cofinancement privilégiant ou offrant un soutien ciblé aux adultes faiblement qualifiés» ne couvre pas les mécanismes dans lesquels les adultes faiblement qualifiés relevant de la catégorie des «autres groupes particuliers» (par exemple les demandeurs d'emploi faiblement qualifiés) sont le seul groupe admissible. Ceux-ci sont couverts par la catégorie «instruments de cofinancement privilégiant ou offrant une aide ciblée à d'autres groupes particuliers».

La collecte des données Eurydice a été la principale source utilisée. La base de données du Cedefop sur le financement de l'apprentissage des adultes a été consultée en tant que source complémentaire. Lorsqu'un instrument de cofinancement n'a pas été mentionné dans les données collectées auprès des unités nationales d'Eurydice et a été inclus dans la base de données du Cedefop, il a été tenu compte de l'exemple. Il convient toutefois de noter que la période de référence de la base de données du Cedefop est 2010-2013 (et non 2013/2014 comme le titre de la figure l'indique pour la collecte des données Eurydice).

⁽²⁾ Remplacé par le *compte personnel de formation* à compter du 1^{er} janvier 2015.

Le financement ciblé n'est souvent disponible que pour certains types d'activités d'éducation et de formation. Au Danemark, par exemple, l'allocation VEU est spécialement réservée aux adultes qui ont terminé tout au plus l'éducation de base et s'inscrivent dans des formations d'éducation des adultes et des formations continues à vocation professionnelle.

Les interventions financières concédées aux personnes individuelles telles les bourses et les allocations constituent la principale forme d'aide financière réservée aux apprenants. Généralement, les bourses et les allocations ne doivent pas être remboursées, à condition qu'elles soient utilisées conformément aux règles de l'instrument. Un autre exemple de financement individuel est l'allocation prévue par le Danemark, à savoir la bourse *Almen* du SVU pour l'enseignement général, qui peut également servir à compenser la perte de revenus ou de possibilités professionnelles. La Suède a mis en place il y a longtemps un système de bourses et de prêts destiné à tout adulte qui souhaite revenir dans le système d'enseignement pour suivre une formation. Si ce système est universel, il accorde cependant un traitement préférentiel aux apprenants des programmes allant jusqu'au niveau secondaire supérieur. Ceux-ci peuvent bénéficier d'une bourse plus élevée, puisque 73 % de l'aide totale est réservée à leur groupe, contre 31 % pour les autres apprenants. Le reste est couvert par un prêt que l'étudiant choisit lui-même.

En plus des bourses et allocations, il existe également une autre prestation individuelle, le bon d'échange. Il s'agit de coupons ayant une valeur monétaire fixée destinés à payer un cours choisi par l'apprenant, même si les conditions de leur utilisation sont généralement très clairement définies. Ces bons d'échange sont la plupart du temps cofinancés: si les autorités publiques ou l'employeur financent une partie de leur valeur – généralement au moins la moitié –, l'étudiant prend le reste en charge. On retrouve notamment ce système de bons d'échange en Communauté flamande de Belgique, où les chèques-formation (*Opleidingscheque*) subventionnés par le gouvernement flamand sont accessibles à tous les employés. Toutefois, les conditions applicables varient en fonction du niveau d'éducation: les chèques-formation sont gratuits pour toute personne ayant tout au plus atteint le niveau secondaire inférieur, tandis que les autres employés doivent cofinancer les leurs.

Les activités d'éducation et de formation entraînent également d'autres dépenses. Même lorsque le programme est gratuit, y assister nécessite un investissement supplémentaire de la part de l'étudiant, notamment des frais de transport ou d'hébergement s'il est dispensé loin de son domicile. Certains étudiants doivent également engager des dépenses pour faire garder leurs enfants, des personnes âgées, ou toute autre personne à leur charge. Sachant que les personnes qui ont niveaux de compétences et de qualifications les plus faibles ont aussi généralement de faibles revenus, il convient de tenir compte de ces paramètres au moment de concevoir les mécanismes destinés à soutenir la participation des adultes financièrement défavorisés à l'éducation et à la formation.

Un autre coût afférant à la participation à l'éducation et à la formation est la perte de revenus, lorsque l'apprenant est employé et souhaite suivre un programme d'enseignement pendant les heures de travail. Dans ce cas, le congé de formation payé peut constituer une solution. Cet aspect a été évalué dans un rapport spécial du Cedefop (2012a) définissant comme suit le congé de formation:

un instrument réglementaire unique établissant, soit par droit légal, soit via des conventions collectives, les conditions dans lesquelles les employés peuvent obtenir des congés à des fins de formation. [...] [Il y a lieu de distinguer] le congé de formation payé, qui permet à l'employé de percevoir tout ou une partie de son salaire pendant ses congés, du congé de formation sans solde, dans le cadre duquel l'employé ne touche pas son salaire pendant la période de formation, mais a le droit de retrouver ensuite son poste (ibid., p. 7).

Le rapport souligne que cet instrument de financement apporte une solution aux contraintes de temps, qui font partie des grands obstacles à la participation des adultes à l'éducation et à la formation. Lors de la cartographie des instruments de congé de formation existant dans les pays, le rapport et la base de données connexe (voir les informations au chapitre ci-dessus) ont inclus les critères d'admissibilité parmi les principaux descripteurs, ce qui permet d'identifier les pays dans lesquels le congé de formation est axé sur certains groupes cibles, en particulier les adultes faiblement qualifiés.

Les conclusions de l'étude Cedefop susmentionnée, combinées aux données collectées auprès des unités nationales d'Eurydice, montrent que tous les pays, à l'exception de l'Irlande et de la Grèce, ont prévu dans leurs réglementations respectives la possibilité pour les adultes de prendre un congé d'études. Toutefois, deux pays seulement – le Danemark et l'Espagne – permettent aux adultes faiblement qualifiés de bénéficier prioritairement de congés d'éducation et de formation et de recevoir un traitement préférentiel à cet égard. Plus précisément, en Espagne, le *permiso individual de formación* (permis de formation individuel) fait des personnes faiblement qualifiées un groupe prioritaire pour la participation à une activité de formation officiellement reconnue (à raison d'un maximum de 200 heures par année) débouchant sur une certification officielle. Au Danemark, l'allocation *Almen* du SVU s'adresse aux employés dont on considère «qu'ils ont quitté l'enseignement trop tôt» (pour plus d'informations sur cette catégorie, voir le tableau 1 à l'annexe 2), et pour une période maximale de 40 semaines. L'allocation VEU, évoquée plus haut, peut également être demandée pour un congé de formation. Dans ce cas, l'employeur touche l'allocation pour couvrir la perte de revenus. Le congé de formation est payé avec le salaire ou avec son équivalent octroyé sous forme d'allocation financée par les pouvoirs publics. Notons également qu'au Danemark comme en Espagne, l'autorisation de l'employeur est obligatoire pour que l'employé puisse bénéficier d'un congé de formation payé.

En plus des mécanismes de cofinancement qui ciblent les adultes faiblement qualifiés, certains pays ont mis en place des incitations financières destinées à encourager les autres groupes particuliers à participer aux activités d'éducation et de formation. Ils se basent pour ce faire sur l'hypothèse que les membres de ces groupes risquent l'exclusion du marché du travail et, à terme, de la société. Les personnes les plus à risque sont les sans-emploi et les locuteurs d'autres langues.

S'agissant des personnes sans emploi, celles-ci bénéficient généralement d'une aide publique considérable pour améliorer leurs qualifications et acquérir de nouvelles compétences, et ce dans le but de maximiser leurs chances de trouver un emploi et de réintégrer le marché du travail. Les personnes sans emploi participent sur une base volontaire ou obligatoire (Cedefop 2013, p. 65). Dans ce dernier cas, elles perdent leurs allocations de chômage si elles ne s'inscrivent pas à une formation comme demandé.

Certains pays ont prévu des subventions destinées à motiver et à aider les personnes sans emploi à développer leurs compétences et qualifications. Les allocations de chômage sont alors généralement maintenues intégralement, voire même augmentées (rarement diminuées). Les personnes sans emploi ont par ailleurs droit à des bourses spéciales, et dans certains cas, le cofinancement prend également en charge les frais de formation tels que les transports, les repas ou la garde des personnes dépendantes. Ces aides financières destinées à permettre aux personnes sans emploi de s'inscrire à des formations de mise à niveau existent en Belgique, en Allemagne, en Espagne; en Croatie, à Chypre, en Lettonie, au Luxembourg, à Malte, en Pologne et au Liechtenstein.

Dans la région bruxelloise (Belgique), les demandeurs d'emploi qui ne possèdent aucune qualification de l'enseignement secondaire supérieur ont droit à une bourse en plus de leurs allocations de chômage, à raison d'un euro par heure de formation. Cette aide est accessible aux personnes inscrites auprès du service bruxellois pour l'emploi (*Actiris*) qui ont signé un contrat de formation avec *Bruxelles Formation*. En Communauté flamande de Belgique, au titre du contrat de formation professionnelle individuelle en entreprise (*Individuele beroepsopleiding in de onderneming* – IBO), les demandeurs d'emploi qui suivent une formation professionnelle avec le VDAB (service public flamand pour l'emploi) ou des partenaires du VDAB ont droit à une allocation en complément de leurs allocations de chômage, ainsi qu'à une indemnité destinée à couvrir leurs frais de transport et de garde d'enfants. Un deuxième instrument de cofinancement est proposé aux demandeurs d'emploi engagés et formés dans le cadre du contrat de formation professionnelle individuelle en entreprise. Les demandeurs d'emplois continuent de recevoir leurs allocations de chômage ou de sécurité sociale ou s'ils n'y ont pas droit, ils reçoivent une allocation de formation ou une indemnité pendant leur formation. Ils reçoivent également une prime à la productivité de leur employeur ainsi qu'une indemnité de transport, dans les mêmes conditions que les employés de l'entreprise où ils effectuent leur contrat de formation professionnelle individuelle en entreprise.

Les instruments de cofinancement destinés aux personnes sans emploi prennent aussi la forme de bons d'échange, comme c'est le cas en Allemagne et en Lettonie. En Allemagne, le chèque-formation (*Bildungsgutschein*) est proposé au demandeur d'emploi qui répond à certaines conditions, en fonction de la situation du marché du travail et de la qualification nécessaire. Les demandeurs d'emploi peuvent choisir librement un organisme de formation agréé, conformément aux conditions particulières du chèque-formation, notamment sur le plan des qualifications ou autres perspectives et de la durée de la formation. En Lettonie, un programme de formation destiné aux demandeurs d'emploi a été mis en œuvre de 2009 à 2013. Dans le cadre de ce programme, les candidats apprenants se voyaient octroyer un chèque-formation leur permettant de suivre un cours ou une formation non formels agréés visant à développer leurs compétences sociales et professionnelles de base. De plus, les personnes sans emploi avaient droit à une bourse mensuelle d'une durée maximale de deux mois pendant leur formation.

De même, au Luxembourg, les demandeurs d'emploi peuvent se servir de bons d'échange réduisant les droits d'inscription à des activités d'enseignement et de formation non formels. Les «personnes qui ont besoin d'une aide» reconnues comme telles par les services d'immigration (OLAI) ou les bureaux sociaux des municipalités constituent un autre groupe particulier pouvant bénéficier de ces bons d'échange.

Certains pays disposent de mécanismes de financement de formations linguistiques à la langue locale destinées aux locuteurs de langues étrangères. C'est le cas de l'Estonie et de l'Autriche, où les droits d'inscription sont partiellement remboursés lorsque l'étudiant suit une formation en vue de répondre aux exigences linguistiques à satisfaire pour obtenir la nationalité. En Estonie, le plafond était fixé en 2014 à 384 euros par demandeur passant l'examen de langue estonienne et répondant à certains autres critères. En Autriche, sous réserve de certaines conditions, les autorités publiques remboursent 50 % des frais d'inscription aux cours d'allemand comme deuxième langue. Au Liechtenstein, les immigrants qui suivent des cours d'allemand peuvent recevoir au maximum 12 bons d'échange d'une valeur de 200 francs suisses (environ 165 euros), valables pendant cinq ans. Cette offre est liée à l'exigence formelle imposée aux non-ressortissants de l'UE/CEE de maîtriser la langue nationale pour obtenir un permis de séjour et la nationalité.

En plus des mécanismes de cofinancement destinés aux groupes particuliers mentionnés ci-dessus et couverts par la figure 6.3, des mécanismes peuvent également cibler d'autres groupes. Si la figure ne mentionne pas ces groupes et les instruments qui leur sont destinés, leur existence peut jouer un rôle important dans l'élargissement de l'accès aux possibilités d'apprentissage. En Espagne, par exemple, certains mécanismes de cofinancement ciblent les adultes handicapés, les femmes sans emploi, les victimes de la violence fondée sur le genre, les personnes à besoins éducatifs particuliers ou celles qui éprouvent des difficultés au niveau de leur employabilité.

Par ailleurs, en plus des instruments nationaux systématiques de cofinancement avec engagements financiers à long terme (les instruments couverts par la figure 6.3), d'autres mécanismes de cofinancement à court terme peuvent apporter une aide ciblée aux personnes dont le niveau de qualification est faible ou nul ou à d'autres groupes vulnérables. Ces mécanismes font souvent partie d'initiatives basées sur des projets bénéficiant d'un financement européen. La Lettonie est un exemple intéressant, avec son projet, cofinancé par le FSE et lancé en 2009, qui couvre 70 % des droits d'inscription demandés aux participants qui suivent des formations non formelles à visée professionnelle ou non. Certains groupes sont exonérés des frais d'inscription, notamment les parents célibataires ayant deux enfants, les préretraités et les personnes qui vivent dans la pauvreté. De même, à Chypre, deux mécanismes – «Amélioration de l'employabilité des personnes sans emploi» et «Amélioration de l'employabilité des femmes économiquement inactives» (2009-2015) –, financés par le Fonds social européen et la HRDA, visent à aider les femmes inactives à effectuer des stages de manière à stimuler leur employabilité. Les programmes dispensés sont gratuits et une indemnité de formation hebdomadaire est octroyée aux participants. Un autre exemple vient de Hongrie, où le projet «J'apprends à nouveau» (*Újra tanulok*), financé par le FSE et mis en œuvre de 2012 à 2015, prévoit l'octroi d'une somme forfaitaire une fois la formation terminée. Ce projet cible différents groupes vulnérables, dont les personnes n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire inférieur ou supérieur.

Enfin, les pays peuvent également financer les programmes d'éducation et de formation des adultes ciblant les personnes faiblement qualifiées via des appels publics. En Slovénie, par exemple, entre 2011 et 2013, les personnes ayant obtenu une qualification de l'enseignement secondaire supérieur pouvaient demander le remboursement de 90 % de leurs frais d'inscription, sur la base d'un appel public.

6.3.3. Instruments de cofinancement ciblant les employeurs et encourageant la participation des adultes faiblement qualifiés et des autres groupes particuliers à l'éducation et à la formation

Les entreprises contribuent pour une part considérable aux ressources financières investies dans l'apprentissage tout au long de la vie. La majorité des activités d'apprentissage effectuées par les employés se déroulent sur le lieu de travail ou dans un contexte lié à l'activité professionnelle ⁽³⁾. Le cofinancement public constitue un levier important pour l'amélioration de la participation des employés, sous-représentés dans les formations parrainées par les entreprises. Les employeurs peuvent bénéficier d'une aide financière lorsqu'ils fournissent des possibilités d'apprentissage à leurs employés qui ne participent habituellement pas aux activités financées par l'entreprise.

Cette sous-section cherche donc à déterminer si les autorités publiques mettent en œuvre les instruments de cofinancement pour encourager et aider les entreprises à fournir des possibilités d'apprentissage à ceux de leurs employés dont les compétences et/ou qualifications sont faibles. L'aide aux entreprises dont il est ici question peut aider les employés à participer à l'enseignement et à la formation professionnels continus (EFPC) ou à prendre des congés afin de suivre une formation pendant les heures de travail. Les données proviennent des deux mêmes sources que celles utilisées à la sous-section précédente: la collecte de données Eurydice et la base de données du Cedefop sur le financement de l'apprentissage des adultes (voir sous-chapitre précédent pour en savoir plus sur cette base de données).

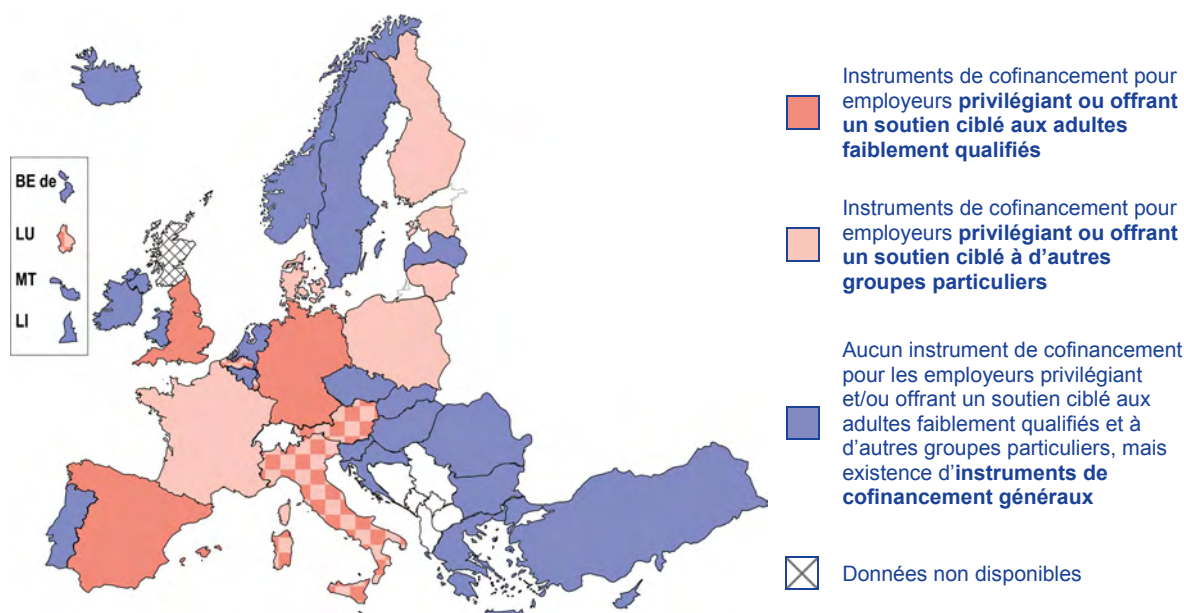
La figure 6.4 illustre l'existence, dans toute l'Europe, d'instruments financiers destinés aux entreprises qui soutiennent la participation de leurs employés à l'éducation et à la formation. Elle indique que les mécanismes existants sont souvent proposés à tous les employés, y compris ceux qui sont faiblement qualifiés ou à qui il manque certaines compétences et aptitudes de base. En d'autres termes, les groupes ci-dessus ne bénéficient d'aucun traitement préférentiel. Ces mécanismes généraux, c'est-à-dire ceux qui ne privilégient ni n'offrent de soutien ciblé à aucun groupe particulier, ne sont pas pris en considération dans le reste de la section.

Les mécanismes de cofinancement pour employeurs ciblant les employés à faibles compétences ou qualifications ne sont présents à l'échelle nationale que dans quelques pays. Au Luxembourg et en Autriche, les employeurs peuvent bénéficier d'un niveau d'aide plus élevé pour certains groupes cibles (traitement préférentiel), tandis qu'en Communauté flamande de Belgique, en Allemagne, en Espagne, en Italie et au Royaume-Uni (Angleterre), le cofinancement est exclusivement réservé à certains groupes cibles.

Ces mécanismes de cofinancement peuvent prendre différentes formes. La plus courante est le remboursement des coûts d'éducation et de formation. En Autriche, par exemple, le programme «Soutien à la formation des travailleurs» (*Qualifizierungsförderung für Beschäftigte*), qui cofinance les formations dispensées dans les petites et moyennes entreprises (PME), prend en charge les droits d'inscription et la rémunération journalière des formateurs externes. Les femmes dont le niveau de qualification est faible à moyen constituent l'un des groupes ciblés par ce mécanisme de financement. Au Royaume-Uni (Angleterre), le gouvernement prend en charge une partie des coûts de formation des apprentis en fonction de leur âge: 50 % si l'apprenti a entre 19 et 24 ans et jusqu'à 50 % s'il a plus de 25 ans.

⁽³⁾ Pour plus d'informations, voir les résultats de l'enquête sur l'éducation des adultes sur le site web d'Eurostat, en particulier les codes en ligne *trng_aes_170* et *trng_aes_190*.

Figure 6.4. Instruments de cofinancement pour les employeurs destinés à encourager les adultes à participer à l'éducation et à la formation, 2013/2014.



Source: Eurydice et Cedefop.

Notes explicatives

Les instruments de cofinancement évoqués dans la figure sont les bourses, allocations, bons d'échange et subventions destinés à financer les congés de formation payés. Les bénéficiaires directs sont les employeurs. Pour plus d'informations sur chaque instrument de cofinancement présenté dans la figure, voir les tableaux 3 et 4 à l'annexe 2.

Voir le glossaire pour une définition du terme «adultes faiblement qualifiés».

Les «autres groupes particuliers» mentionnés dans la figure sont les personnes qui sont sorties du marché du travail pendant une certaine période et qui suivent une formation auprès d'un employeur bénéficiant d'une aide financière, les employés âgés et/ou les locuteurs non natifs (pour plus d'informations, voir l'annexe 2, tableau 4).

Les deux premières catégories (instruments de cofinancement pour employeurs privilégiant ou offrant un soutien ciblé aux adultes faiblement qualifiés et/ou à d'autres groupes particuliers) ne couvrent pas les mécanismes de cofinancement ciblant potentiellement tous les employés de l'entreprise (par exemple ceux dont peuvent profiter les entreprises dont les employés risquent de perdre leur emploi en raison de changements du processus de production et pourraient donc nécessiter un recyclage).

La collecte des données Eurydice est la source principale. La base de données du Cedefop sur le financement de l'apprentissage des adultes a été consultée en tant que source complémentaire. Lorsqu'un instrument de cofinancement n'a pas été mentionné dans les données collectées auprès des unités nationales d'Eurydice et a été inclus dans la base de données du Cedefop, il a été tenu compte de l'exemple. Il convient néanmoins de noter que la période de référence de la base de données du Cedefop est 2010-2013 (et non 2013-2014 comme le titre de la figure l'indique pour la collecte des données Eurydice).

Les employeurs peuvent également obtenir une réduction des droits d'inscription lorsqu'ils inscrivent leurs employés à une formation. Tel est le cas en Communauté flamande de Belgique, où un employé de plus de 18 ans sans qualifications de l'enseignement secondaire supérieur est considéré comme un «employé à risque». Les employeurs bénéficient donc d'un cofinancement lorsque ces employés suivent un programme de formation professionnelle du VDAB devant leur permettre d'améliorer les compétences dont ils ont besoin à leur poste actuel et d'acquérir des compétences qu'ils pourront réutiliser dans d'autres entreprises ou types de travail.

En Italie, au niveau national, le programme des «interventions urgentes d'aide à l'emploi» propose des chèques-formation aux entreprises dont les employés n'ayant que le niveau d'éducation primaire sont inscrits à des activités d'éducation et de formation. Ces chèques ont une valeur moyenne de 1 500 euros (500 euros minimum et 5 000 euros maximum), exprimée en équivalents en heures de formation. Ils couvrent 80 % des coûts de formation, les 20 % restants étant à la charge de l'employeur.

L'aide aux employeurs peut également être octroyée par le biais de contributions au salaire des employés. C'est le cas en Allemagne, où les employeurs reçoivent une contribution au salaire si leurs employés prennent des congés de formation en vue d'atteindre au moins l'équivalent du niveau 4 du cadre allemand de certifications. Au Luxembourg, dans le cadre de l'un des mécanismes de financement mis en place, cofinçant le plan de formation de l'entreprise, les employeurs peuvent déclarer les taux de remboursement des coûts salariaux les plus élevés (35 %) pour les employés suivant une formation et n'ayant pas obtenu de qualification formelle (c'est-à-dire ceux qui ont atteint tout au plus le niveau secondaire inférieur) et travaillant dans l'entreprise depuis moins de 10 ans. Par ailleurs, dans le cadre du programme d'apprentissage pour adultes, les employeurs perçoivent la différence entre le montant de la bourse de formation complémentaire octroyée aux apprentis de l'éducation initiale et le salaire minimum auquel les apprentis adultes ont droit.

Un mécanisme de cofinancement instauré en Espagne – le contrat de formation et d'apprentissage lancé en 2012 – se concentre sur les personnes âgées de 16 à 24 ans qui n'ont obtenu ni qualification générale ni qualification professionnelle reconnue. Ici, les employeurs peuvent demander des déductions de leurs contributions de sécurité sociale, en plus de faire cofinancer (voire entièrement financer, pour les petites entreprises) les formations qu'ils proposent. Le mécanisme couvre les divers modes de formation: la formation en entreprise, la formation en dehors de l'entreprise, et la formation conjointe organisée avec les institutions d'éducation et de formation. La formation est toujours gratuite pour les employés.

En plus des mécanismes de cofinancement susmentionnés, certains pays ont défini d'autres groupes particuliers considérés comme étant «à risque» et nécessitant donc une aide pour suivre une éducation ou une formation. Il s'agit d'une part de personnes qui sont sorties du marché du travail pour diverses raisons et, d'autre part, des employés âgés (45 ans et plus).

On trouve le premier type de cofinancement – les mécanismes destinés aux employeurs proposant des formations aux personnes se trouvant hors du marché du travail – en Communauté flamande de Belgique (dans le cadre du contrat de formation professionnelle individuelle en entreprise), au Danemark, en Estonie, en France, en Lituanie, en Pologne et en Finlande (celle-ci incluant aussi dans son mécanisme les chômeurs de longue durée). Certains de ces mécanismes concernent les demandeurs d'emploi. Dans ce cas, la personne sans emploi conserve souvent ses allocations de chômage, tandis que l'employeur – impliqué dans l'offre de formation – reçoit également des subventions. Toutefois, la participation à l'éducation et à la formation n'est pas toujours la seule condition à remplir pour que l'employeur bénéficie d'un cofinancement public. En Pologne, par exemple, l'accord relatif à l'éducation et à la formation professionnels permet aux employeurs de recevoir un financement pour leurs coûts de formation ainsi qu'une prime si le demandeur d'emploi recruté réussit l'examen final de la formation professionnelle qu'il a suivie. De même, en Estonie, le système d'assurance chômage rembourse les coûts de formation aux employeurs si, à la fin de la période de recyclage, l'employeur propose un nouveau poste à un employé qui se trouvait hors du marché du travail pour des raisons médicales. Le cofinancement public offert aux employeurs ciblant les personnes se trouvant hors du marché du travail peut également concerner les personnes qui se sont consacrées à l'éducation de leurs enfants (par exemple les *périodes de professionnalisation* en France) ou, comme dans l'exemple ci-dessus, qui retrouvent le marché du travail après une maladie qui les a empêchés de travailler (par exemple en Estonie et en Finlande).

Comme indiqué ci-dessus, certains mécanismes de cofinancement octroient des subventions spéciales aux employeurs proposant des possibilités d'éducation et de formation à leurs employés âgés de 45 ans et plus. Ces subventions existent en France (à condition que l'employé possède 20 ans d'expérience professionnelle et qu'il travaille dans l'entreprise depuis au moins un an), en Italie (les femmes de plus de 40 ans), au Luxembourg (avec dix ans d'expérience), et en Autriche.

Il existe en outre des cofinancements destinés à inciter les employeurs à proposer des formations linguistiques dans la ou les langues locales des travailleurs ayant d'autres langues maternelles. Par exemple, en Communauté flamande de Belgique, le VDAB propose aux employeurs un mécanisme de cofinancement dans le cadre duquel les employés ne parlant pas le néerlandais peuvent suivre

des formations linguistiques à visée professionnelle, pour lesquelles les employeurs reçoivent une aide financière. Ce mécanisme est personnalisé et intégré aux obligations professionnelles des employés. Par ailleurs, au titre du contrat de formation professionnelle individuelle en entreprise, les employés peuvent suivre des cours de langues dispensés gratuitement par le VDAB.

Bien que non mentionnées à la figure 6.4, les diverses initiatives basées sur des projets sont également très utiles pour encourager les employeurs à proposer une éducation et une formation à leurs employés, en particulier à ceux dont les qualifications sont faibles voire nulles. La Norvège, par exemple, a mis en place un mécanisme de financement rattaché à un programme visant à l'acquisition des compétences de base, appelé «des compétences de base pour la vie professionnelle» (*Basiskompetanse i arbeidslivet*). Dans le cadre de ce mécanisme, les entreprises peuvent demander un financement pour fournir des formations d'acquisition des compétences de base à leurs employés (pour plus d'informations sur ce programme, voir le chapitre 3, section 3.2.2). En Slovaquie, les autorités publiques publient régulièrement des appels d'offres destinés aux employeurs qui souhaitent faire cofinancer l'éducation et la formation de leurs employés. Le cinquième appel d'offres, lancé en 2014, mettait pour la troisième fois l'accent sur les employés de plus de 50 ans, les femmes faiblement qualifiées et les personnes handicapées. Lorsqu'il s'agit d'initiatives basées sur des projets, le financement européen joue un rôle décisif. En Lituanie, un projet cofinancé par le FSE intitulé «Développement des ressources humaines des petites entreprises», mis en œuvre en 2010-2013, avait pour but d'améliorer les qualifications, les connaissances et les compétences des employés des petites entreprises, afin de leur permettre de mieux s'adapter aux besoins de l'entreprise et à l'évolution du marché du travail. Les employés ayant achevé tout au plus l'enseignement primaire ou secondaire inférieur ont été les principaux groupes à bénéficier de ce projet.

Conclusions

Ce chapitre s'est centré sur les interventions financières des pouvoirs publics destinées à favoriser l'accès et la participation à l'apprentissage tout au long de la vie des adultes faiblement qualifiés et des autres groupes dont le manque de compétences et de qualifications peut s'avérer particulièrement problématique. Il a débuté par une analyse des données de l'enquête sur l'éducation des adultes, qui a montré que les problèmes financiers constituent l'un des principaux obstacles empêchant les adultes de participer aux activités d'apprentissage tout au long de la vie. Par ailleurs, dans plusieurs pays, les adultes faiblement qualifiés (c'est-à-dire ceux qui ont tout au plus achevé l'enseignement secondaire inférieur) semblent être nettement plus affectés par le coût des activités d'apprentissage que les adultes ayant un niveau d'éducation plus élevé.

À la suite de ce constat, les mécanismes de cofinancement spécialement conçus pour les adultes ayant de faibles compétences et qualifications ou privilégiant ces groupes par rapport aux autres apprenants ont été examinés.

L'analyse montre que s'il existe dans tous les pays divers instruments de cofinancement destinés à aider les adultes à reprendre leur éducation et leur formation, quelques-uns seulement se concentrent sur les adultes faiblement qualifiés ou ayant des compétences très faibles (Communauté flamande de Belgique, Danemark, Espagne et Suède). Ces mesures de cofinancement ciblées prennent essentiellement la forme de bourses et d'allocations spéciales, mais peuvent aussi consister en chèques-formation ou en congés payés de formation.

À côté des instruments de cofinancement destinés aux personnes faiblement qualifiées, il existe des mécanismes spéciaux qui visent les autres groupes considérés comme «à risque». Par exemple, certains pays ont mis en place des incitations financières spéciales destinées à encourager les demandeurs d'emploi à participer à des activités d'éducation et de formation (Belgique, Allemagne, Espagne, Croatie, Chypre, Lettonie, Luxembourg, Malte, Pologne et Liechtenstein). Ces incitations prennent essentiellement la forme d'allocations de formations, que les personnes sans emploi

reçoivent en plus de leurs allocations de chômage. Quelques autres pays proposent eux aussi des incitations de ce type aux locuteurs d'autres langues (Estonie, Autriche et Liechtenstein).

Des mécanismes de cofinancement sont aussi souvent proposés aux employeurs pour que ceux-ci proposent des possibilités d'éducation et de formation à leurs employés. Mais cette aide financière cible spécialement les employés dont le niveau de compétences ou de qualifications est très bas (Communauté flamande de Belgique, Allemagne, Espagne, Italie, Luxembourg, Autriche et Royaume-Uni – Angleterre). La plupart de ces instruments de cofinancement ciblés prennent la forme de bourses et de bons d'échange destinés à couvrir les coûts de formation, d'exonérations des contributions à la sécurité sociale, ou de participation aux salaires dans le cas des congés de formation.

Dans certains pays, une aide financière est également consentie aux employeurs qui proposent des possibilités d'apprentissage à d'autres groupes particuliers, notamment aux personnes qui sortent du marché du travail (Communauté flamande de Belgique, Danemark, Estonie, France, Lituanie, Pologne et Finlande), aux employés âgés (France, Italie, Luxembourg et Autriche), et aux personnes qui apprennent la langue locale sur leur lieu de travail (Communauté flamande de Belgique).

RÉFÉRENCES

Abraham, E. and Linde, A., 2011. Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In: R. Tippelt, A. von Hippel, eds. *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 5 ed. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 889-904.

Boockmann, B., Osiander, Ch. and Stops, M., 2014. Vermittlerstrategien und Arbeitsmarkterfolg: Evidenz aus kombinierten Prozess- und Befragungsdaten. *IAW-Diskussionspapiere*, 102. [pdf] Disponible à l'adresse: http://www.iaw.edu/tl_files/dokumente/iaw_dp_102.pdf [consulté le 24 octobre 2014].

Brooks, G., 2011. *A tale of IALS's influence (or not) in the UK*. [pdf] Disponible à l'adresse: http://www.centreforliteracy.gc.ca/sites/default/files/Brooks_England%20Country%20Story.pdf [consulté le 8 février 2015].

Carpentieri, J. et al., 2011. *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education.

Cedefop, 2008. *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Cedefop, 2009. *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Cedefop, 2011. Lifelong guidance across Europe: reviewing policy progress and future prospects. *Working paper*, No 11. Luxembourg: Office des publications de l' Union européenne.

Cedefop, 2012a. Training leave. Policies and practice in Europe. *Research Paper*, No 28. Luxembourg: Office des publications de l' Union européenne.

Cedefop, 2012b. Perméabilité des systèmes d'éducation et de formation: moins de barrières et davantage de possibilités. *Note d'information*. Novembre 2012. [pdf] Disponible à l'adresse: <http://www.cedefop.europa.eu/fr/publications-and-resources/publications/9072> [consulté le 25 novembre 2014].

Cedefop, 2013. Return to work. Work-based learning and the reintegration of unemployed adults into the labour market. *Working paper*, No 21. Luxembourg: Office des publications de l' Union européenne.

Cedefop, 2014. Monitoring ECVET implementation strategies in Europe in 2013. *Working paper*, No 22. Luxembourg: Office des publications de l' Union européenne.

Cedefop, forthcoming. *Job-related learning and vocational training in Europe: in-depth evidence from the European Adult Education Survey and the Continuing Vocational Training Survey*.

Cedefop and Sultana, R. G., 2004. Politiques d'orientation dans la société de la connaissance. Tendances, défis et réponses en Europe. Rapport de synthèse du Cedefop. *Cedefop Panorama series*; 100. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Commission européenne, 2010. *Communication de la Commission. Europe 2020. Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*. COM(2010) 2020 final. [pdf] Disponible à l'adresse: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&qid=1444316675883&from=EN> [consulté le 25 novembre 2014].

Commission européenne, 2011a. *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social et au Comité des Régions. La lutte contre l'abandon scolaire: une contribution essentielle à la stratégie Europe 2020*. COM(2011) 18 final – Non publié au Journal Officiel. [pdf] Disponible à l'adresse: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?qid=1444316816395&uri=CELEX:52011DC0018> [consulté le 25 novembre 2014].

Commission européenne, 2011b. *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des Régions. Soutenir la croissance et les emplois – un projet pour la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur en Europe*. COM(2011) 567 – Non publié au Journal Officiel. [pdf] Disponible à l'adresse: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?qid=1444314367138&uri=CELEX:52011DC0567> [consulté le 25 novembre 2014].

Commission européenne, 2012a. *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report, September 2012*. Luxembourg: Office des publications de l' Union européenne.

Commission européenne, 2012b. *Repenser l'éducation - Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques. Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social et au Comité des régions*. COM(2012) 669 final. SWD(2012) 371-377 final.

Commission européenne, 2012c. *Strategies for improving participation in and awareness of adult learning. European Guide*. [pdf] Disponible à l'adresse: <http://bookshop.europa.eu/en/strategies-for-improving-participation-in-and-awareness-of-adult-learning-pbNC3112514/> [consulté le 24 octobre 2014].

Commission européenne, 2013. *Developing the Adult Education Sector. Lot 3: Opening Higher Education to Adults. Contract EAC 2012-0074. Final Report*. Luxembourg: Luxembourg: Office des publications de l' Union européenne.

Commission européenne, 2014a. *Education and Training Monitor 2014*. [pdf] Disponible à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor14_en.pdf [consulté le 30 janvier 2015].

Commission européenne, 2014b. European area of skills and qualifications. Report. *Special Eurobarometer 417*. [pdf] Disponible à l'adresse: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_417_en.pdf [consulté le 24 octobre 2014].

Commission européenne, Cedefop, ICF International, 2014. *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Final synthesis report*. [pdf] Disponible à l'adresse: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87244.pdf> [consulté le 9 décembre 2014].

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2014a. *La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe. Accès, rétention et employabilité 2014*. Rapport Eurydice. Luxembourg: Luxembourg: Office des publications de l' Union européenne.

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2014b. *Structures des systèmes éducatifs européens 2014/2015: Diagrammes*. Disponible à l'adresse: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/fr_FR/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=ECAL15001 [consulté le 21 janvier 2015].

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015. *Adult education and training in Europe: Programmes to Raise Achievement in Basic Skills. Country descriptions*. Background document to the report Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report. Disponible à l'adresse: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=EC0415077 [consulté le 10 février 2015].

Commission européenne/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Office des publications de l' Union européenne.

Commission européenne/EACEA/Eurydice, Eurostat and Eurostudent, 2012. *L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012. Rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne*. Luxembourg: Office des publications de l' Union européenne.

Consortium de Validation des Compétences, 2013. *Rapport d'activité du Consortium de Validation des Compétences 2013*. [pdf] Disponible à l'adresse: <http://www.cvdc.be/sites/default/files/public/uploads/common/Rapport-activite-2013-%20validation-competences.pdf> [consulté le 16 décembre 2014].

DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques) [Directorate for Research, Studies and Statistics (FR)], 2014. *La VAE en 2012 dans les ministères certificateurs. Dares Analyses*, No 002. Janvier 2014. [pdf] Disponible à l'adresse: <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2014-002.pdf> [consulté le 25 novembre 2014].

Departement voor Werk en Sociale Economie [Department of Work and Social Economy (BE)], 2013. *Jaarrapport ervaringsbewijs*. 1 januari 2013-31 december 2013 [Annual report on experiential evidence]. [pdf] Disponible à l'adresse: http://www.werk.be/sites/default/files/jaarrapport_ervaringsbewijs_2013.pdf [consulté le 25 novembre 2014].

EACEA/Eurydice, 2011a. *L'éducation formelle en Europe. Politiques et mise en œuvre*. Bruxelles: EACEA/Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2011b. *La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe. Financement et dimension sociale 2011*. Bruxelles: EACEA/Eurydice.

Eurostat, 2006. *Classification of learning activities - Manual*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

GHK, 2010. *Basic skills provision for adults: policy and practice guidelines. Final report*. [pdf] Disponible à l'adresse: <http://adultlearning.isfol.it/adult-learning/risorse/basic-skills-for-adults-rapporto-2011> [consulté 24 octobre 2014].

GHK, Cedefop, Commission européenne, 2010. *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Final Report*. [pdf] Disponible à l'adresse: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77643.pdf> [consulté le 25 novembre 2014].

Gury-Rosenblit, S., 2005. Distance education and 'e-learning': Not the same thing. *Higher Education*, 49, pp. 467-493.

Hamilton, M. and Merrifield, J., 1999. Adult Learning and Literacy in the United Kingdom. In: J. Comings, B. Garner & C. Smith, eds. *Review of Adult Learning and Literacy*. San Francisco: Jossey-Bass, Vol. 1, pp. 243-303.

Heublein, U. et al., 2010. *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008*. [pdf] Disponible à l'adresse: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf [consulté le 27 janvier 2015].

Ianke, P. et al., 2013. *Vox-speilet 3013. Voksnes deltakelse i opplæring*. Oslo: Vox.

Inbar, D. and Sever, R., 1989. The Importance of Making Promises: An Analysis of Second-Chance Policies. *Comparative Education Review*, 33(2), pp. 232-242.

Jarvis, P., 2002. *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Kogan Page.

Jeantheau, J.-P., 2005. Assessing low levels of literacy: IVQ Survey 2004-2005 - Focus on the Agence Nationale de Lutte Contre L'Illettrisme (ANLCI) module. *Literacy and Numeracy Studies*, Vol. 14, n. 2, pp. 75-92.

Kunnskapsdepartementet [Norwegian Ministry of Education and Research], 2014. *Fagskoler 2013. Tilstandsrapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

McGivney, V., 1990. *Education's For Other People: Access to Education for Non-Participant Adults*. Leicester: NIACE.

McGivney, V., 2000. *Recovering outreach: concepts, issues and practices*. Leicester: NIACE.

McGivney, V., 2001. Outreach. *NIACE Briefing Sheet 17*. Leicester: NIACE.

McGivney, V., 2006. Attracting new groups into learning: Lessons from research in England. In: J. Chapman, P. Cartwright. & E. J. McGilp, eds. *Lifelong Learning, participation and equity*. Dordrecht: Springer, Vol. 5, pp. 79-91.

NALA (National Adult Literacy Agency (IE)), 2011. *A Literature Review of International Adult Literacy Policies*. [pdf] Disponible à l'adresse: https://www.nala.ie/sites/default/files/publications/A%20Literature%20Review%20of%20International%20Adult%20Literacy%20Policies%20110311_1.pdf [consulté le 24 octobre 2014].

NRDC (National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (UK)), 2010a. *Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector. Call Number: EAC 11/2008. European Adult Learning Glossary, Level 1*. London: NRDC, Institute of Education.

NRDC, 2010b. *Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector. Call Number: EAC 11/2008. European Adult Learning Glossary, Level 2.* London: NRDC, Institute of Education.

OCR, (n.d.) *Functional Skills. Functional Skills qualification in English at Entry 1, Entry 2, Entry 3. Scheme codes 09495, 09496, 09497. Centre Handbook.* [pdf] Disponible à l'adresse: <http://www.ocr.org.uk/Images/80602-centre-handbook.pdf> [consulté le 24 octobre 2014].

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), 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, 2010. *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE.* Paris: OCDE.

OCDE, 2013a. *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013. Premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes.* Paris: OCDE.

OCDE, 2013b. *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion.* Paris: OCDE.

OIT (Organisation internationale du Travail), 2012. *International Standard Classification of Occupations: Structure, group definitions and correspondence tables. ISCO-08. Vol. I.* Genève: OIT.

Reder, S. and Bynner, J. eds., 2009. *Tracking adult literacy and numeracy: Findings from longitudinal research.* New York: Routledge.

Schreier, C. et al., 2010. *Inclusive Modules. Moving young people on. Handboek 2010.* Frankfurt am Main: Institute for Social Work and Social Education (ISS).

Schuetze, Hans G., 2007. Individual Learning Accounts and other models of financing lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (1), pp. 5-23.

Scottish Government, 2014. *Adult Literacy and Numeracy.* [Online] Disponible à l'adresse: <http://www.scotland.gov.uk/topics/education/life-long-learning/17551> [consulté le 18 novembre 2014].

Statistik Austria [Austrian Statistical Office], 2014a. *Bevölkerung mit Migrationshintergrund seit 2008.* [pdf] Disponible à l'adresse: http://www.statistik.at/web_de/static/bevoelkerung_mit_migrationshintergrund_seit_2008_069443.pdf [consulté le 2 février 2015].

Statistik Austria, 2014b. *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen - Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12.* Wien: Statistik Austria.

Sultana R. and Watts, R., 2006. Career Guidance in Public Employment Services across Europe. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6 (1), Issue 1, pp. 29-46.

Thorn, W., 2009. *International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region. OECD Working Papers No. 26.* [pdf] Disponible à l'adresse: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5ksb2zx31xmx.pdf?expires=1422619113&id=id&accname=guest&checksum=533B11D74EDE6B43E1896EAAAFE769A0> [consulté le 24 octobre 2014].

Thuy, P., Hansen, E. and Price, D., 2001. *The public employment service in a changing labour market*. Geneva: International Labour Organisation (ILO).

Titmus, C. J., 1996. Adult Education: Concepts and Principles. In: A. C. Tuijnman, ed. *The International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Pergamon Press, pp. 9-17.

Unesco (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), 1972. *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.

Unesco, 2004. *The Plurality of Literacy and its implications for Policies and Programs*. [pdf] Disponible à l'adresse: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> [consulté le 10 décembre 2014].

Unesco, Institute for Lifelong Learning, 2010. *CONFINTEA VI. Cadre d'action de Belém. Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable*. [pdf] Disponible à l'adresse: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789 m.pdf> [consulté le 6 novembre 2014].

Unesco-UIS (Institut de Statistique), 1996. *Classification Internationale. Type de l'éducation. CITE 1997*. [pdf] Disponible à l'adresse: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isc97-fr.pdf> [consulté le 18 novembre 2014].

Unesco-UIS, 2011. *Classification Internationale. Type de l'Education. CITE 2011*. [pdf] Disponible à l'adresse: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isc97-fr.pdf> [consulté le 14 février 2014].

Unesco, 2013. *2nd Global Report on Adult Learning and Education. Rethinking Literacy*. [pdf] Disponible à l'adresse: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf> [consulté le 3 avril 2014].

Unger, M. et al., 2009. *Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich. Endbericht. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung BMWF*. [pdf] Disponible à l'adresse: http://www.equi.at/dateien/Frueher_Studienabbruch_an_Un.pdf [consulté le 27 janvier 2015].

Vellos, R. and Vadeboncoeur, J., 2013. Alternative and second chance education. In: J. Ainsworth, ed. *Sociology of education: An a-to-z guide*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Vol. 1, pp. 36-40.

Vorhaus J. et al., 2011. *Review of research and evaluation on improving adult literacy and numeracy skills*. London: Department for Business, Innovation and Skills (BIS).

Vox [Norwegian Agency for Lifelong Learning], 2012. *Karriereveiledning viser vei! En analyse av brukeres opplevelse og utbytte av veiledningstilbudet ved et utvalg karrieresentre i Norge*. Oslo: Vox.

Ward, K. 1986. *Outreach in Practice: Some Examples of Community-based Projects*. REPLAN Review, DES.

ANNEXES

Annexe 1

Le tableau ci-dessous fait référence à la figure 2.1 du chapitre 2 («Engagements politiques»). Il reprend tous les documents stratégiques mentionnés par les pays en réponse à la question suivante:

Veuillez indiquer au maximum trois documents stratégiques importants publiés au cours des cinq dernières années (entre 2009 et 2014) faisant explicitement référence à l'accès des adultes faiblement qualifiés et/ou des adultes ayant un faible niveau de compétences de base au développement de leurs compétences et/ou de leurs qualifications. S'il y a plus de trois documents, veuillez sélectionner les plus pertinents. En cas de stratégie spéciale (ponctuelle) couvrant ce domaine (p.ex. «Stratégie pour l'alphabétisation des adultes»), veuillez l'inclure parmi les trois documents les plus pertinents.

Le tableau est divisé en cinq colonnes. La première attribue un **code** à chaque document stratégique. Ces codes sont mentionnés dans la figure 2.1. La deuxième colonne indique l'**année de publication** du document. La troisième colonne inclut le **nom de chaque document stratégique** dans la langue nationale officielle et en anglais (français en traduction), ainsi qu'un **lien vers le document** (consulté en janvier 2015). La quatrième colonne indique si les objectifs présentés bénéficient d'un financement particulier. Le tableau opère une distinction entre le **financement national («FN»)** et le **financement européen («FE»)**. La cinquième colonne indique si les objectifs mentionnés sous soumis à une **évaluation**. Celle-ci peut prendre différentes formes, y compris une évaluation ex ante, formative et/ou ex post (tous les types d'évaluation susmentionnés sont pris en considération).

Code	Année de publication	Nom du document stratégique dans la langue nationale officielle; Nom du document stratégique en français; Lien vers le document stratégique	Financement		Évaluation
			FN	FE	
BEde1	2011	Teilprojekt 4 «Weiterentwicklung der Initiativen im Bereich des Lebenslangen Lernens» des Regionalen Entwicklungskonzepts der DG «Ostbelgien Leben 2025»; Sous-projet 4 «Développement des initiatives d'apprentissage tout au long de la vie» du Concept régional de développement (REK) «Ostbelgien live 2025» de la Communauté germanophone; http://www.dglive.be/PortalData/2/Resources/downloads/staat_gesellschaft/rek-band3.pdf (p. 117)	x	x	x
BEde2	2010	Europäischer Sozialfonds 2007-2013 «Operationelles Programm der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens im Rahmen des Ziels 2», «Regionale Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung»; Fonds social européen 2007-2013 «Programme opérationnel de la Communauté germanophone de Belgique – Objectif 2», «Compétitivité régionale et emploi»; http://www.dgeuropa.be/PortalData/38/Resources/dokumente/esf/ESF_OP_2007-2013.pdf	x	x	x
BEfr1	2014	Décret relatif à la formation alternée pour les demandeurs d'emploi et modifiant le décret du 18 juillet 1997 relatif à l'insertion de demandeurs d'emploi auprès d'employeurs qui organisent une formation permettant d'occuper un poste vacant; https://wallex.wallonie.be/index.php?mod=voirdoc&script=wallex2&PAGEDYN=indexBelgiqueLex.html&MBID=2014201599	x		x
BEfr2	2013	Le plan bruxellois pour la Garantie Jeunes; http://www.parlbruparl.irisnet.be/wp-content/uploads/2014/07/Accord-de-majorite-REG-FR.pdf	x	x	x
BEfr3	2011	L'Alliance «Emploi – Environnement»; http://www.parlbruparl.irisnet.be/wp-content/uploads/2014/07/Accord-de-majorite-REG-FR.pdf	x	x	x
BEen1	2012	Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen 2012-2016; Plan stratégique pour l'augmentation des niveaux d'alphabétisation 2012-2016; http://www.ond.vlaanderen.be/geletterdheid/plan/StrategischPlanGeletterdheidVerhogen2012-2016.pdf			x

Code	Année de publication	Nom du document stratégique dans la langue nationale officielle; Nom du document stratégique en français; Lien vers le document stratégique	Financement		Évaluation
			FN	FE	
BEnI2	2014 ⁽¹⁾	Decreet betreffende het volwassenenonderwijs; Décret relatif à l'éducation des adultes; http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13914	x		x
BEnI3	2012	Loopbaanakkoord 2012-2013; Accord 2012-2013 relatif aux carrières; http://www.serv.be/sites/default/files/documenten/LR-SERV-VESOC-2012-anysurfer_0.pdf			x
BG1	2014	Natzionalna strategija za Uchene prez tzelia jivot; Stratégie nationale pour l'apprentissage tout au long de la vie http://lll.mon.bg/uploaded_files/strategy_LLL_2014_2020.pdf			x
BG2	2012	Natzionalna programa za razvitie Bgaria 2020; Programme national pour le développement Bulgarie 2020; http://www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=2928			x
BG3	2011	Natzionalna programa za reformi Bgaria 2020; Programme de réforme national 2011-2015; http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nrp/nrp_bulgaria_en.pdf			x
CZ1	2014	Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020; Stratégie pour la politique de la République tchèque en matière d'éducation jusqu'à 2020; http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah_dokumenty/strategie-2020_web.pdf			x
DK1	2014	Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser; Accord visant à améliorer l'éducation et la formation professionnelles et à les rendre plus attrayants pour les utilisateurs; http://uvm.dk/-/media/UVM/Files/Udd/Erhverv/PDF/14/140224_%20%ndelig%20aftaletekst%2025_%202%202014.ashx	x		x
DK2	2013	Aftaler om Vækstplan Vækstplan DK; Accords relatifs au plan pour la croissance; http://www.fm.dk/publikationer/2013/aftaler-om-vaekstplan-dk/-/media/Publikationer/Imported/2013/Aftaler%20V%C3%A6kstplan%20DK/web_aftaler_om_vaekstplan_DK_pdfa.pdf	x		x
DE1	2012	Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012-2016; Accord relatif à une stratégie nationale conjointe pour l'alphabétisation et les compétences de base des adultes en Allemagne 2012-2016; http://www.bmbf.de/en/426.php			x
EE1	2009	Täiskasvanuhariduse arengukava aastateks 2009-2013; Plan de développement de l'éducation des adultes en Estonie 2009-2013; http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=10228	x	x	x
EE2	2014	Elukestva õppe strateegia 2020; Stratégie pour l'apprentissage tout au long de la vie 2020; http://www.kogu.ee/wp-content/uploads/2014/05/Lifelong-Learning.pdf	x	x	x
EE3	2011	Konkurentsikava «Eesti 2020»; Programme de réforme national «Estonie 2020»; https://valitsus.ee/UserFiles/valitsus/en/government-office/growth-and-jobs/estonian-positions-on-eu-2020/National%20Reform%20Programme%20Estonia%202020.pdf	x	x	x

⁽¹⁾ La loi a été adoptée pour la première fois en 2007. L'année indiquée fait référence à l'adoption finale en avril 2014.

Code	Année de publication	Nom du document stratégique dans la langue nationale officielle; Nom du document stratégique en français; Lien vers le document stratégique	Financement		Évaluation
			FN	FE	
IE1	2014	Further Education and Training (FET) Strategy (2014-2019); Stratégie pour l'enseignement et la formation supérieurs (EFS) (2014-2019); http://www.solas.ie/docs/FETStrategy2014-2019.pdf			
IE2	2013	Review of ALCES funded Adult Literacy Provision; Analyse de l'offre de cours d'alphabétisation pour adultes financés par ALCES; http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Review-of-ALCES-funded-Adult-Literacy-Provision.pdf			
IE3	2011	Statement of Strategy 2011-2014 (Department of Education and Skills); Déclaration de stratégie 2011-2014 (ministère de l'éducation et des compétences); http://www.education.ie/en/Publications/Corporate-Reports/Strategy-Statement/des_strategy_statement_2011_2014.pdf			
EL1	2013	Ethniko Programma Dia Viou Mathisis 2013-15; Programme national d'apprentissage tout au long de la vie 2013-2015; http://www.gsae.edu.gr/images/publications/ETHNIKO_PROGRAMMA_2013-2015.pdf	x	x	x
EL2	2010	Nomos 3879/2010: Anaptixi tis Dia Viou Mathisis kai alles diataxeis; Loi n° 3879/2010: développement de l'apprentissage tout au long de la vie et des autres types d'offres; http://www.gsae.edu.gr/images/nomothesia/nomoi/Law-3879-LifeLongLearning.pdf			x
ES1	2011	Plan de acción para el aprendizaje permanente; Plan d'action pour l'apprentissage tout au long de la vie; https://sede.educacion.qob.es/publivena/detalle.action?cod=14856	x	x	x
ES2	2012	Estrategia Española de Empleo 2012-2014; Stratégie espagnole pour l'emploi 2012-2014; https://www.boe.es/boe/dias/2011/11/19/pdfs/BOE-A-2011-18146.pdf	x	x	x
ES3	2013	Plan Nacional de implantación de la Garantía Juvenil en España; Plan national de mise en œuvre du programme «garantie pour la jeunesse» en Espagne; http://www.empleo.gob.es/es/garantiajuvenil/queesGJ.html	x	x	x
FR1	2009	Loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie; http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021312490&categorieLien=id			
FR2	2011	Accord national interprofessionnel sur l'accès des jeunes aux formations en alternance et aux stages en entreprises; http://www.emploi.gouv.fr/files/files/Acteurs/CNML/Actu%20une/pdf_ANI_jeunes_alternance_et_stages_2011-06-07.pdf			x
FR3	2014	Loi relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale; http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028683576			
HR1	2012	Stateški plan Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta 2013.-2015; Plan stratégique 2013-2015 du ministère des sciences, de l'éducation et des sports; http://public.mzos.hr/fqs.axd?id=19105	x	x	x
HR2	2011	Strategija Vladinih programa za razdoblje 2012.-2014; Stratégie pour les programmes gouvernementaux de la période 2012-2014; http://public.mzos.hr/fqs.axd?id=18603			x
IT1	2014	Programma nazionale di riforma (Documento di economia e finanza – DEF); Programme national de réforme (document économique et financier – DEF); http://www.dt.tesoro.it/en/analisi_programmazione_economica_finanziaria/documenti_programmatici/sezione3/def_assistenza.html	x	x	x

Code	Année de publication	Nom du document stratégique dans la langue nationale officielle; Nom du document stratégique en français; Lien vers le document stratégique	Financement		Évaluation
			FN	FE	
IT2	2013	Decreto del Presidente della Repubblica (DPR) n. 263/2012; Décret du Président de la République n° 263/2012; http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:2012-10-29;263			x
IT3	2013	Decreto Legislativo (D.Lgs.) n. 13/2013; Décret législatif n° 13/2013; http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/15/13G00043/sq			x
CY1	2014	Ethniki Stratigiki Dia Biou Mathisis 2014-2020; Stratégie nationale d'apprentissage tout au long de la vie 2014-2020; http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/499A1CB95981643FC2257C7D00486172/\$file/National%20Lifelong%20Learning%20Strategy%20in%20Greek.pdf	x	x	x
CY2	2013	Ethniko Metarithmistiko Programma 2013; Programme de réforme national chypriote 2013; Stratégie Europe 2020 pour une croissance intelligente, durable et inclusive; http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/All/8077A9E8C5584E56C2257D270037E9E1/\$file/National%20Reform%20Programme%202013.pdf	x	x	x
CY3	2014	Ethniko Metarithmistiko Programma 2014; Programme de réforme national chypriote 2014; Stratégie Europe 2020 pour une croissance intelligente, durable et inclusive; http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/All/F0102E6523454FFCC2257D270038F1BD/\$file/National%20Reform%20Programme%202014.pdf	x	x	x
LV1	2012	Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.-2020. gadam; Plan national letton de développement pour la période 2014-2020 (PND 2020); http://www.pkc.gov.lv/images/NAP2020_%20dokumenti/NDP2020_English_Final.pdf	x	x	x
LV2	2014	Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020. gadam; Lignes directrices 2014-2020 pour le développement de l'éducation; http://m.likumi.lv/doc.php?id=266406	x	x	x
LV3	2014	Nacionālā reformu programma; Programme national letton de réforme pour la mise en œuvre de la stratégie «Europe 2020»; http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2014/nrp2014_latvia_en.pdf	x	x	x
LT1	2013	Valstybinė švietimo 2013-2022 metų strategija; Stratégie nationale 2013-2022 pour l'éducation; http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=463390&p_query=valstybin%EB%20%F0vietimo%202013%202022%20met%F8%20strategija&p_tr2=2	x	x	x
LT2	2010	Lietuvos Respublikos neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas; Loi relative à l'éducation non formelle des adultes; http://www3.lrs.lt/pls/inter3/oldsearch.preps2?a=369659&b=http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=370777			
LU1	2012	Livre blanc: Stratégie nationale du lifelong learning; http://www.men.public.lu/catalogue-publications/adultes/informations-generales-offre-cours/livre-blanc-lifelong-learning/131025-s3-livreblanc.pdf	x	x	x
LU2	2014	Luxembourg 2020. Plan national pour une croissance intelligente, durable et inclusive. Programme national de réforme du Grand-Duché de Luxembourg dans le cadre du semestre européen 2014; http://www.odc.public.lu/publications/pnr/index.html			x

Code	Année de publication	Nom du document stratégique dans la langue nationale officielle; Nom du document stratégique en français; Lien vers le document stratégique	Financement		Évaluation
			FN	FE	
HU1	2014	Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra; Stratégie-cadre 2014-2020 pour la politique relative à l'apprentissage tout au long de la vie; http://www.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3tanul%C3%A1s.pdf#!DocumentBrowse	x	x	x
HU2	2011	Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia; Stratégie nationale pour l'intégration des Roms; http://romagov.kormany.hu/hungarian-national-social-inclusion-strategy-deep-poverty-child-poverty-and-the-roma	x	x	x
MT1	2014	Framework for the Education Strategy for Malta 2014-2024; Cadre 2014-2024 pour la stratégie maltaise pour l'éducation; http://education.gov.mt/en/resources/Documents/Policy%20Documents%202014/BOOKLET%20ESM%202014-2024%20ENG%2019-02.pdf			x
MT2	2014	A Strategic Plan for the Prevention of Early School Leaving in Malta 2014; Plan stratégique 2014 pour la prévention du décrochage scolaire à Malte. http://education.gov.mt/en/resources/Documents/Policy%20Documents%202014/School%20Leaving%20in%20Malta%20June%202014.pdf	x	x	x
MT3	2014	National Literacy Strategy for All in Malta and Gozo 2014-2019; Stratégie nationale pour l'alphabétisation de tous à Malte et à Gozo 2014-2019. http://education.gov.mt/en/Documents/Literacy/ENGLISH.pdf			
NL1	2011	Actieplan laaggeletterdheid 2012-2015; Plan d'action 2012-2015 contre l'analphabétisme; http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/volwassenenonderwijs/documenten-en-publicaties/richtlijnen/2011/09/08/bijlage-1-actieplan-laaggeletterdheid-2012-2015-geletterdheid-in-nederland.html	x		x
AT1	2011	Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich – LLL 2020; Stratégie 2020 de l'Autriche pour l'apprentissage tout au long de la vie http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lll-arbeitspapier_ebook_gross.pdf			x
AT2	2011	Initiative Erwachsenenbildung – Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen Initiative pour l'éducation des adultes; https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/ https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf	x	x	x
PL1	2013	Perspektywa uczenia się przez całe życie; Perspective pour l'apprentissage tout au long de la vie https://www.premier.gov.pl/wydarzenia/decyzje-rzadu/uchwala-w-sprawie-przyjecia-dokumentu-strategicznego-perspektywa-uczenia.html http://www.men.gov.pl/index.php/uczenie-sie-przez-cale-zycie/770-perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie	x	x	x
PL2	2014	Program Solidarność pokoleń. Działania dla zwiększenia aktywności zawodowej osób w wieku 50+; Programme pour la solidarité entre les générations: mesures visant à accroître l'activité économique des personnes âgées de + de 50 ans (renouvellement); https://www.premier.gov.pl/wydarzenia/decyzje-rzadu/program-solidarnosc-pokolen-dzialania-dla-zwiekszenia-aktywnosci-zawodowej.html http://www.mpips.gov.pl/seniorzyaktywne-szarzenie/program-solidarnosc-pokolen/	x	x	x

Code	Année de publication	Nom du document stratégique dans la langue nationale officielle; Nom du document stratégique en français; Lien vers le document stratégique	Financement		Évaluation
			FN	FE	
PL3	2014	Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014-2020; Programme du gouvernement 2014-2020 pour l'activité sociale des citoyens seniors; http://www.mpips.gov.pl/seniorzyaktywne-starzenie/rzadowy-program-asos/	x		x
PT1	2014	Portugal 2020 – Acordo de Parceria 2014-2020; Portugal 2020 – Accord de partenariat 2014-2020 (conclu avec la Commission européenne); http://www.portugal.gov.pt/media/1325391/20140131_%20acordo%20parceria%20portugal%202020.pdf	x	x	x
PT2	2013	Estratégia de Fomento Industrial para o Crescimento e o Emprego 2014-2020; Stratégie nationale pour l'industrie 2014-2020 visant à promouvoir la croissance et l'emploi; http://www.qren.pt/np4/np4/?newsId=4042&fileName=RCM91_2013.pdf	x	x	
PT3	2014	Estratégia Europa 2020 – Ponto de Situação das Metas em Portugal, Abril de 2014; Stratégie européenne 2020 – Position actuelle en ce qui concerne les objectifs au Portugal, avril 2014; http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2014/nrp2014_portugal_pt.pdf	x	x	x
RO1	2011	Legea Educației Naționale, nr. 1/2011 – (Programul «A doua Șansă»); Loi nationale sur l'éducation, n° 1/2011 – (programme de la «deuxième chance»); http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage	x		x
SI1	2013	Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih 2013-2020; Plan stratégique 2013-2020 pour l'éducation des adultes en République de Slovénie; http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO97	x	x	x
SI2	2013	Strategija vključevanja priseljencev v izobraževanje odraslih; Stratégie pour l'inclusion des migrants dans l'éducation des adultes; http://arhiv.acs.si/dokumenti/Strategija_vkljucevanja_priseljencev_v_IO.pdf			x
SI3	2011	Smernice za izvajanje ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2012-2015; Lignes directrices 2012-2015 pour la mise en œuvre des mesures actives pour la politique de l'emploi; http://www.ess.gov.si/files/3286/Smernice_APZ_2012_2015.pdf	x	x	x
SK1	2010	Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a zmene a doplnení niektorých zákonov; Loi n° 568/2009 sur l'apprentissage tout au long de la vie et les modifications et ajouts apportés aux lois modifiées par disposition ultérieure; https://www.minedu.sk/data/att/4125.pdf			
SK2	2011	Stratégia celoživotného vzdelávania 2011; Stratégie pour l'apprentissage tout au long de la vie 2011; http://nuczv.sk/wp-content/uploads/strategia-celozivotneho-vzdelavania-2011.pdf			
FI1	2011	Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016 Kehittämissuunnitelma; Plan 2011-2016 pour le développement de l'éducation et de la recherche; http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm03.pdf			x
FI2	2011	Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet; Objectifs stratégiques pour le développement des orientations tout au long de la vie, ministère finlandais de l'éducation et de la culture, 2011; http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr15.pdf?lang=fi			
FI3	2012	Nuorten aikuisten osaamishjelma; Programme pour les compétences des jeunes adultes; http://www.nuorisotakuu.fi/en/youth_guarantee	x		x

Code	Année de publication	Nom du document stratégique dans la langue nationale officielle; Nom du document stratégique en français; Lien vers le document stratégique	Financement		Évaluation
			FN	FE	
SE		<i>Le pays a indiqué qu'au cours des cinq années considérées (entre 2009 et 2014), aucun document stratégique pertinent faisant explicitement référence aux possibilités de développement ou d'acquisition de compétences pour les adultes ayant de faibles compétences de base ou qualifications n'a été publié. La Suède n'est donc pas mentionnée dans la figure. Il convient néanmoins de noter qu'un nouveau programme pour l'éducation municipale des adultes a été introduit en janvier 2013. Parmi d'autres domaines thématiques, le programme aborde les compétences de base et les compétences clés, sans faire toutefois explicitement référence aux adultes ayant de faibles compétences de base ou qualifications. Pour plus d'informations, voir http://www.skolverket.se/publikationer?id=3238 (consulté le 1^{er} décembre 2014).</i>			
UK-ENG1	2013	Rigour and Responsiveness in Skills; Rigueur et flexibilité des compétences; https://www.gov.uk/government/publications/rigour-and-responsiveness-in-skills	x	x	
UK-ENG2	2011	New Challenges New Chances; Nouveaux défis, nouvelles possibilités; https://www.gov.uk/government/consultations/new-challenges-new-chances-next-steps-in-implementing-the-further-education-reform-programme	x	x	x
UK-ENG3	2010	Skills for Sustainable Growth: Strategy Document; Des compétences pour une croissance durable: document stratégique; https://www.gov.uk/government/publications/skills-for-sustainable-growth-strategy-document	x	x	x
UK-WLS1	2014	Policy Statement on Skills; Déclaration stratégique relative aux compétences; http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/skillsandtraining/policy-statement-on-skills/?lang=en			
UK-WLS2	2010	Delivering Community Learning for Wales; Fournir un apprentissage communautaire au pays de Galles; http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/learningproviders/communitylearning/deliveringlearning/?lang=en	x	x	x
UK-NIR1	2011	Success Through Skills: Transforming Futures; La réussite grâce aux compétences: transformer l'avenir; http://www.delni.gov.uk/index/publications/pubs-successthroughskills/success-through-skills-transforming-futures.htm			x
UK-SCT1	2010	Adult Literacies in Scotland 2020 Strategic Guidance; Document stratégique 2020 pour l'alphabétisation des adultes en Écosse; http://www.scotland.gov.uk/Publications/2011/01/25121451/0			x
UK-SCT2	2012	Strategic Guidance for Community Planning Partnerships: Community Learning and Development (2012); Document stratégique pour les partenariats de planification communautaire: apprentissage et développement communautaires (2012); http://www.scotland.gov.uk/Publications/2012/06/2208/0			x
UK-SCT3	2010	Literacy Action Plan: An Action Plan to Improve Literacy in Scotland; Plan d'action en matière d'alphabétisation: Plan d'action pour améliorer les niveaux d'alphabétisation en Écosse; http://www.scotland.gov.uk/Publications/2010/10/27084039/0			x
IS1	2010	Lög um framhaldsfræðslu. 2010 n° 27 31. mars; Loi n° 27/2010 relative à l'éducation des adultes; http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-PDF-Althjodlegt/Adult-Education-Act.pdf	x		x

Code	Année de publication	Nom du document stratégique dans la langue nationale officielle; Nom du document stratégique en français; Lien vers le document stratégique	Financement		Évaluation
			FN	FE	
IS2	2011	20/20 Sóknaráætlun Íslands; Islande 2020 – Déclaration de politique gouvernementale pour l'économie et la communauté; http://eng.forsaetisraduneyti.is/iceland2020/			x
LI1	2011	Bildungsstrategie 2020 und Massnahmenplan ; Stratégie nationale 2020 et plan d'action en matière d'éducation; http://www.llv.li/files/sa/pdf-llv-sa-broschuere_bildungsstrategie_2020.pdf http://www.llv.li/files/sa/pdf-llv-sa-broschuere_massnahmen_und_projekte_2013.pdf			
LI2	2010	Integrationskonzept; Concept national d'intégration; http://www.integration.li/CFDOCS/cmsout/admin/index.cfm?GroupID=220&MandID=1&meID=156&	x		
NO1	2009	St. Meld. nr. 44 (2008-2009) Utdanningslinja; Rapport n° 44 (2008-2009) au Storting. Stratégie en matière d'éducation; http://www.regjeringen.no/pages/2202348/PDFS/STM200820090044000DDDPDFS.pdf			
NO2	2012	Meld. St. 6 (2012-2013). En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap; Meld. St. 6 (2012-2013). Une politique d'intégration globale. Diversité et communauté; http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-6-20122013.html?id=705945			
NO3	2013	Meld.St.20 (2012-2013). På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen; Meld.St.20 (2012-2013). Sur la bonne voie. Qualité et diversité à l'école primaire; http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf			
TR1	2013	10. Kalkınma Planı; 10 ^e plan de développement; http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/Attachments/518/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1.pdf			x
TR2	2009	Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi; Document stratégique sur l'apprentissage tout au long de la vie; http://www.hayatboyuogrenme.gov.tr/images/yukleme/hbo_strateji.pdf			
TR3	2009	Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı; Plan stratégique du ministère de l'éducation nationale (2010-2014); http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf			x

Annexe 2

Les quatre tableaux ci-dessous font référence au chapitre 6, figure 6.3 (tableaux 1 et 2) et figure 6.4 (tableaux 3 et 4). Ils fournissent de plus amples informations sur les instruments de cofinancement ciblé mentionnés dans les figures ci-dessus.

Tableau 1. Instruments de cofinancement privilégiant ou offrant un soutien ciblé aux adultes faiblement qualifiés ⁽²⁾, 2013/2014.

Pays	Type d'instrument de cofinancement (y compris son titre, si disponible)	Profil des apprenants adultes	Education et formation (type et programme)
Belgique – Communauté flamande	Chèques-formation – <i>Opleidingscheque</i>	Employés sans certification de l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3) – les chèques sont gratuits pour ce groupe	Formation en dehors du lieu de travail organisée par un fournisseur de formation reconnu
Danemark	Bourse et congé de formation payé – Allocation VEU	Adultes ayant tout au plus achevé l'enseignement de base (CITE 2)	Enseignement à vocation professionnelle réservé aux adultes et éducation et formation professionnelles continues (EFPC)
	Bourse et congé de formation payé – Allocation <i>Almen</i> du SVU pour l'enseignement général	Employés ayant fréquenté l'école pendant 8 ans ou moins et suivi une formation professionnelle complémentaire quelle que soit sa durée Employés ayant fréquenté l'école pendant une durée maximale de 10 ans, puis suivi une formation professionnelle de deux ans maximum Employés ayant fréquenté l'école pendant une durée maximale de 10 ans, puis suivi une formation professionnelle, quelle que soit sa durée, si elle remonte à plus de cinq ans	Programmes d'éducation préparatoire des adultes en mathématiques, en lecture et en écriture (FVU) Enseignement général formel jusqu'au niveau secondaire supérieur (CITE 3)
Espagne	Congé de formation payé – permis de formation individuel (<i>Permiso individual de formación</i>)	Les adultes n'ayant pas atteint le niveau 2 et 3 de la CITE (enseignement secondaire inférieur et supérieur) sont considérés comme un groupe prioritaire.	Programme d'enseignement et de formation officiellement reconnu débouchant sur une certification officielle
Suède	Bourses et prêts	Les étudiants âgés de moins de 56 ans inscrits dans un programme de niveau 1 à 3 de la CITE peuvent bénéficier d'une bourse plus élevée puisque 73 % de l'aide totale est réservée à leur groupe (contre 31 % pour les autres apprenants). Le reste est couvert par un prêt choisi par l'étudiant lui-même.	Enseignement et formation généraux et professionnels des niveaux 1, 2 et 3 de la CITE

Source: Eurydice pour BEnl, DK et SE, et Cedefop (base de données sur le financement de l'apprentissage des adultes) pour ES.

⁽²⁾ Voir le glossaire pour une définition du terme «adultes faiblement qualifiés».

Tableau 2. Instruments de cofinancement privilégiant ou offrant un soutien ciblé à d'autres groupes particuliers ⁽³⁾, 2013/2014.

Pays	Type d'instrument de cofinancement (y compris son titre, si disponible)	Profil des apprenants adultes
Belgique – Communauté flamande	Indemnité comprenant la prise en charge des frais de transport et de garde d'enfants	Demandeurs d'emploi suivant une formation professionnelle avec le VDAB (service public flamand pour l'emploi) ou un partenaire du VDAB au titre du contrat de formation professionnelle individuelle en entreprise (<i>Individuele beroepsopleiding in de onderneming</i> – IBO),
	Allocation ou indemnité de formation, admissible pour les primes d'entreprise et les indemnités de transport octroyées par l'employeur. Les employeurs sont les bénéficiaires de l'aide financière.	Demandeurs d'emploi engagés et formés au titre du contrat de formation professionnelle individuelle en entreprise (<i>Individuele beroepsopleiding in de onderneming</i> – IBO)
Belgique – Communauté française ⁽⁴⁾	Bourses sous la forme de primes (un euro de prime par heure de formation)	Demandeurs d'emploi non-titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (niveau 3 de la CITE), inscrits auprès du service bruxellois pour l'emploi (<i>Actiris</i>) et ayant signé un contrat de formation avec <i>Bruxelles Formation</i>
Belgique – Communauté germanophone	Prime d'éducation (0,99 euro par heure de formation) incluant la prise en charge des frais de transport.	Demandeurs d'emploi participant à une formation organisée ou reconnue par le service pour l'emploi
Allemagne	Chèque formation (<i>Bildungsgutschein</i>)	Demandeurs d'emploi, dans certaines conditions liées à la situation sur le marché du travail et aux exigences de qualification
Estonie	Remboursement des droits d'inscription lors de la participation à une formation préparatoire aux examens de citoyenneté et de langue estonienne.	Individus non-citoyens estoniens, ayant réussi l'examen de langue estonienne et l'examen de citoyenneté estonienne ou uniquement l'examen de langue; individus ayant été obligés par l'inspection des langues à passer l'examen de langue estonienne; et individus ayant réussi l'examen de langue estonienne.
Espagne	Allocations couvrant les frais de transport, les repas et les frais de séjour	Demandeurs d'emploi participant à des actions de formation dans le cadre des programmes «Formation pour l'emploi» (quel que soit le niveau d'éducation visé)
	Bourses	Demandeurs d'emploi inscrits dans des programmes de formation personnalisés
Croatie	Allocation équivalant au salaire minimum, couvrant notamment le paiement de l'assurance retraite et de l'assurance maladie, avec prise en charge des frais de transport (relève de l'initiative «Les connaissances rapportent»).	Demandeurs d'emploi inscrits dans des programmes d'enseignement de base» (niveaux 1 et 2 de la CITE; <i>Osnovna škola za odrasle</i>) ou des programmes d'enseignement secondaire supérieur (niveau 3 de la CITE) en vue d'occuper des emplois dans des secteurs à pénurie de compétences
Chypre	Indemnité de formation hebdomadaire	Demandeurs d'emploi inscrits dans des programmes de formation initiale accélérée
Lettonie	Chèque-formation et bourse de formation complémentaire	Demandeurs d'emploi inscrits à une activité d'enseignement non formel en vue d'acquérir les compétences de base sociales et professionnelles qui leur manquent
Luxembourg	Bons d'échange pour les programmes d'enseignement non formel destinés aux adultes	Parmi les groupes cibles: demandeurs d'emploi et personnes nécessitant une aide selon les services d'immigration (OLAI) ou les services sociaux des municipalités
Malte	Programme de subventions à la formation	Demandeurs d'emploi

⁽³⁾ La catégorie «autres groupes particuliers» comprend les demandeurs d'emploi, les locuteurs non natifs et/ou les employés âgés.

⁽⁴⁾ Fait référence à la région bruxelloise.

Pays	Type d'instrument de cofinancement (y compris son titre, si disponible)	Profil des apprenants adultes
Autriche	Remboursement des droits d'inscription pour les personnes suivant un cours d'allemand (50 %) et qui réussissent l'examen final	Individus ayant besoin d'apprendre l'allemand en deuxième langue afin de passer un examen de niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues. Les demandeurs bénéficient de ce remboursement s'ils réussissent l'examen d'allemand au niveau A2, à concurrence d'un maximum de 300 heures de cours et de 750 euros respectivement. Pour être admissible, la formation doit être dispensée par un organisme officiellement agréé et l'examen doit être passé dans les 18 mois suivant l'entrée dans le pays.
Pologne	Allocations correspondant à 20 % des allocations de chômage (les participants touchent ainsi 120 % de leurs allocations de chômage); prise en charge des frais d'examen; prise en charge partielle des études postuniversitaires non diplômantes; mécanismes de prêts; remboursement des frais de transport; hébergement (si la formation se déroule hors de la ville où habite l'étudiant).	Demandeurs d'emploi suivant un programme de formation ou de stage conformément au plan d'activité personnel prévu par la loi
Liechtenstein	Prise en charge des droits d'inscription et des frais de formation	Demandeurs d'emploi suivant un programme de recyclage ou de réinsertion professionnelle
	Bons d'échange pour des cours d'allemand	Non-ressortissants de l'UE/CEE devant maîtriser la langue allemande pour obtenir le droit de séjour et la nationalité

Source: Eurydice pour BE, DE, EE, ES, HR, CY, LV, LU, MT, AT, PL et LI.

Tableau 3. Instruments de cofinancement pour les employeurs destinés à encourager les employés faiblement qualifiés ⁽⁵⁾ à participer à l'éducation et à la formation, 2013/2014.

Pays	Type d'instrument de cofinancement (y compris son titre, si disponible)	Profil des apprenants adultes
Belgique – Communauté flamande	Réduction des droits d'inscription pour l'employeur	Employés non-titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (niveau 3 de la CITE) considérés comme des «employés à risque» et suivant un programme de formation professionnelle du VDAB
Allemagne	Subvention accordée à l'employeur pour compenser les coûts salariaux de l'employé en congé de formation payé	Employés prenant un congé de formation en vue d'atteindre au moins l'équivalent du niveau 4 du cadre de certification allemand
Espagne	Dans le cadre du contrat de formation et d'apprentissage, réduction des contributions de sécurité sociale des employeurs et financement total ou partiel de l'offre de formations	Individus âgés de 16 à 24 ans non-titulaires d'une qualification générale ou professionnelle reconnue dans le système de formation professionnelle pour l'emploi.
Italie	Chèques distribués aux employeurs, couvrant 80 % des coûts de formation, dans le cadre du programme des «interventions urgentes d'aide à l'emploi».	Employés ayant tout au plus suivi l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE)
Luxembourg	Taux les plus élevés (35 %) de remboursement des coûts salariaux de l'employeur	Employés suivant une formation et n'ayant obtenu aucune qualification formelle (égale ou inférieure à l'enseignement secondaire inférieur, niveau 2 de la CITE) et travaillant dans l'entreprise depuis moins de 10 ans
	Prise en charge de la différence entre le montant de la bourse de formation complémentaire octroyée aux apprentis de l'enseignement initial et celui du salaire minimum	Apprentis adultes inscrits dans des programmes de l'enseignement secondaire

⁽⁵⁾ Voir le glossaire pour une définition du terme «adultes faiblement qualifiés», incluant les employés.

Pays	Type d'instrument de cofinancement (y compris son titre, si disponible)	Profil des apprenants adultes
Autriche	Prise en charge des droits d'inscription et de la rémunération journalière des formateurs venant travailler dans l'entreprise dans le cadre des programmes de formation pour les PME (<i>Qualifizierungsförderung für Beschäftigte</i>)	Femmes dont le niveau de qualification est faible à moyen
Royaume-Uni – Angleterre	Prise en charge des coûts de formation pour les apprentis (50 % si l'apprenti a entre 19 et 24 ans et jusqu'à 50 % s'il a plus de 25 ans)	Apprentis

Source: Eurydice pour BEnl, DE, ES, LU et UK-ENG, et Cedefop (base de données sur le financement de l'apprentissage des adultes) pour IT et AT.

Tableau 4. Instruments de cofinancement pour les employeurs destinés à encourager les adultes appartenant à d'autres groupes particuliers ⁽⁶⁾ à participer à l'éducation et à la formation, 2013/2014.

Pays	Type d'instrument de cofinancement (y compris son titre, si disponible)	Profil des apprenants adultes ⁽⁷⁾
Belgique – Communauté flamande	Bourse octroyée au titre du contrat de formation professionnelle individuelle en entreprise (<i>Individuele beroepsopleiding in de onderneming</i> – IBO)	Demands d'emploi recrutés et formés dans le cadre de ce mécanisme
	Mécanisme du VDAB octroyant une indemnisation financière aux employeurs proposant des cours de langues sur le lieu de travail	Non-locuteurs néerlandophones
Danemark	Bourse	Demands d'emploi
Estonie	Bourse	Personnes se trouvant hors du marché du travail pour cause de maladie et d'incapacité de travailler
France	Bourse octroyée dans le cadre d'un contrat professionnel (période de professionnalisation)	Employés qui reprennent le travail après s'être occupés de leurs enfants
	Bourse	Employés âgés de 45 ans et plus, possédant 20 ans d'expérience et travaillant depuis au moins un an dans l'entreprise
Italie	Chèques distribués aux employeurs, couvrant 80 % des coûts de formation, dans le cadre du programme des «interventions urgentes d'aide à l'emploi».	Femmes âgées de 40 ans et plus
Lituanie	Bourse	Demands d'emploi
Luxembourg	Bourse	Employés de plus de 45 ans possédant dix ans d'expérience
Autriche	Bourse	Employés de 45 ans et plus
Pologne	Allocation couvrant les coûts de formation et bourse	Demands d'emploi ayant réussi l'examen final de la formation professionnelle qu'ils ont suivie
Finlande	Bourse	Personnes se trouvant hors du marché du travail pour cause de maladie et d'incapacité de travailler et chômeurs de longue durée

Source: Eurydice pour BE nl, DK, EE, FR, LT, LU, AT, PL et FI, et Cedefop (base de données sur le financement de l'apprentissage des adultes) pour IT.

⁽⁶⁾ La catégorie «autres groupes particuliers» comprend les personnes se trouvant depuis longtemps hors du marché du travail (par exemple les demands d'emploi ou les personnes qui reprennent le travail après s'être consacrées à l'éducation de leurs enfants ou après une absence pour raison médicale), les employés âgés et/ou les locuteurs non natifs.

⁽⁷⁾ Le terme «demands d'emploi» utilisé dans le tableau désigne les personnes formées (et éventuellement engagées) par l'employeur bénéficiant d'une aide financière.

GLOSSAIRE

Codes des pays

UE/EU-28	Union européenne	HU	Hongrie
		MT	Malte
BE	Belgique	NL	Pays-Bas
BE fr	Belgique – Communauté française	AT	Autriche
BE de	Belgique – Communauté germanophone	PL	Pologne
BE nl	Belgique – Communauté flamande	PT	Portugal
BG	Bulgarie	RO	Roumanie
CZ	République tchèque	SI	Slovénie
DK	Danemark	SK	Slovaquie
DE	Allemagne	FI	Finlande
EE	Estonie	SE	Suède
IE	Irlande	UK	Royaume-Uni
EL	Grèce	UK-ENG	Angleterre
ES	Espagne	UK-WLS	Pays de Galles
FR	France	UK-NIR	Irlande du Nord
HR	Croatie	UK-SCT	Écosse
IT	Italie	IS	Islande
CY	Chypre	LI	Liechtenstein
LV	Lettonie	MK*	ancienne République yougoslave de Macédoine
LT	Lituanie	NO	Norvège
LU	Luxembourg	TR	Turquie

MK*: code de la norme ISO 3166. Code provisoire ne préjugant en rien de la nomenclature définitive pour ce pays, qui sera arrêtée une fois conclues les négociations actuellement en cours sous l'égide des Nations unies ([http://www.iso.org/iso/fr/home/standards/country_codes.htm?="](http://www.iso.org/iso/fr/home/standards/country_codes.htm?=)).

Symboles statistiques

:	Données non disponibles	(–)	Sans objet
---	-------------------------	-----	------------

Définitions

Adultes ayant un faible niveau de compétences de base: aux fins du présent rapport, ce terme désigne les adultes qui n'ont pas acquis les compétences de base (pour plus d'informations, voir → «Compétences de base»).

Adultes faiblement qualifiés/ayant un faible niveau de qualifications: adultes ayant atteint un niveau d'éducation ou de qualifications correspondant aux niveaux 0 à 2 de la CITE (pour plus d'informations, voir → «Classification internationale type de l'éducation (CITE)»).

Alphabétisation: S'il n'existe aucun consensus général sur la signification donnée au terme de «littératie», ce terme est généralement compris comme la capacité de lire et d'écrire (voir par exemple NRDC, 2010a). En 1978, l'Unesco a recommandé une définition selon laquelle une personne présentant une littératie fonctionnelle «est à même de participer à l'ensemble des activités nécessitant la maîtrise de la lecture et de l'écriture en vue du fonctionnement efficace de son groupe et de sa communauté ainsi que pour lui permettre de continuer à utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son développement et celui de sa communauté» (cité dans Unesco 2013, p. 20). L'Unesco définit ainsi la littératie comme «la capacité d'identifier, comprendre, interpréter, créer, communiquer et déchiffrer, en utilisant des supports imprimés et écrits associés à divers contextes. La littératie implique une période d'apprentissage permettant aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à leur communauté et à la société au sens large» (définition formulées lors d'une réunion d'experts internationaux en juin 2003 et citées dans Unesco 2004, p. 13).

Apprenants adultes: aux fins du présent rapport, le terme «apprenants adultes» désigne les individus de plus de 18 ans ayant déjà quitté le système d'enseignement et de formation initiaux. Les plus jeunes (16 ans et plus) ne sont inclus que lorsque l'offre qui leur est proposée est également accessible aux plus de 18 ans.

Apprentissage/éducation formels: d'après la recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 ⁽¹⁾, l'apprentissage formel est «un apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré, spécifiquement consacré à l'apprentissage, et qui débouche généralement sur la délivrance d'une qualification, en général sous la forme d'un certificat ou d'un diplôme». Les enquêtes statistiques (notamment l'enquête sur l'éducation des adultes) définissent l'éducation formelle comme étant «l'enseignement dispensé dans le système des écoles, lycées, collèges, universités et autres établissements d'enseignement organisé qui constitue normalement une «échelle» continue d'éducation à temps complet pour les enfants et les jeunes et débute en général à l'âge de cinq, six ou sept ans et se poursuit jusqu'à 20 ou 25 ans. Dans certains pays, les échelons les plus élevés de cette «échelle» sont des programmes organisés associant un emploi à temps partiel et une participation à temps partielle au système scolaire et universitaire classique: ces programmes sont désignés par le terme de «système double», ou terme équivalent dans les pays concernés» (Eurostat, 2006).

Apprentissage/éducation/non formels: aux termes de la recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 ⁽²⁾, on entend par apprentissage non formel «un apprentissage dispensé sous forme d'activités planifiées (en termes d'objectifs d'apprentissage et de temps d'apprentissage),

⁽¹⁾ Recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel, JO C 398/01 du 22.12.2012.

⁽²⁾ Recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel, JO C 398/01 du 22.12.2012.

reposant sur une certaine forme de ressources ou d'accompagnement (relations étudiant-professeur, par exemple); il peut consister en programmes d'acquisition d'aptitudes professionnelles, d'alphabétisation des adultes et de formation de base pour des jeunes en décrochage scolaire; [...]». Les enquêtes statistiques (en particulier l'enquête sur l'éducation des adultes) définissent l'enseignement non formel comme étant «toute activité organisée et durable qui ne correspond pas exactement à la définition de l'enseignement formel donnée ci-dessus. L'enseignement non formel peut donc être dispensé tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'établissements éducatifs et s'adresser à des personnes de tout âge. Selon les spécificités du pays concerné, cet enseignement peut englober des programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation de base d'enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ordinaire et de compétences professionnelles, ainsi que de culture générale. Les programmes d'enseignement non formel ne suivent pas nécessairement le système d'«échelle» et peuvent être de durée variable» (Eurostat, 2006).

Apprentissage flexible: enseignement et formation adaptés aux besoins et aux préférences de l'apprenant. L'apprentissage flexible permet aux apprenants de décider comment, où et quand il apprend, afin d'accroître sa motivation et sa persévérance, en particulier lorsqu'il lui est difficile de se rendre dans une école ou un centre (par exemple dans le cas des apprenants ruraux ou des adultes ayant de multiples responsabilités ou des problèmes de santé). La communication entre les étudiants et l'enseignant basée sur les TIC est courante dans l'apprentissage flexible, mais celui-ci peut également inclure des réunions physiques entre étudiants et enseignants (NRDC, 2010b).

Apprentissage informel: selon la recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 ⁽³⁾, l'apprentissage informel désigne un «apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs et il n'est ni organisé ni structuré en termes d'objectifs, de temps ou de ressources, il peut posséder un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant; les acquis de l'apprentissage informel peuvent être des aptitudes acquises par des expériences personnelles et professionnelles, des compétences en gestion de projets ou en informatique acquises au travail, des langues apprises et des aptitudes interculturelles acquises durant un séjour à l'étranger, des compétences informatiques acquises en dehors du travail, des aptitudes acquises dans le cadre d'activités bénévoles, culturelles ou sportives, par le biais du travail auprès des jeunes ou d'activités à domicile (garde d'un enfant, par exemple)». Les enquêtes statistiques (notamment l'enquête sur l'éducation des adultes) définissent l'apprentissage informel comme «intentionnel, mais moins organisé et moins structuré [...] et [pouvant] comprendre, par exemple, des situations (activités) d'apprentissage qui se déroulent dans le milieu familial, sur le lieu de travail ou dans la vie quotidienne de tout un chacun, sur la base d'une décision autonome, familiale ou sociale» (Eurostat, 2006).

Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie: cadre de référence commun appelé à servir d'outil de transposition pour les différents systèmes et niveaux de certification, tant pour l'enseignement général et supérieur que pour l'enseignement et la formation professionnels. Son but est d'améliorer la transparence, la comparabilité et le transfert des certifications décernées aux citoyens conformément aux pratiques en vigueur dans les différents États membres (selon la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 ⁽⁴⁾).

Cadre national des certifications: selon la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 ⁽⁵⁾, ce terme désigne «l'instrument de classification des certifications en fonction d'un

⁽³⁾ Ibid.

⁽⁴⁾ Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, JO C 111 du 6.5.2008, p. 01.

⁽⁵⁾ Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, JO C 111 du 6.5.2008, p. 1.

ensemble de critères correspondant à des niveaux déterminés d'éducation et de formation, qui vise à intégrer et à coordonner les sous-systèmes nationaux de certification et à améliorer la transparence, l'accessibilité, la gradation et la qualité des certifications à l'égard du marché du travail et de la société civile».

Classification internationale type de l'éducation (CITE):

Lorsqu'il évoque les niveaux d'éducation, le présent rapport se base sur la classification internationale type de l'éducation (CITE). Cette dernière a été élaborée par l'Unesco afin de faciliter les comparaisons des statistiques et des indicateurs sur l'éducation entre les pays, sur la base de définitions harmonisées au niveau international. La CITE couvre l'ensemble des possibilités d'apprentissage organisées et durables pour les enfants, les jeunes et les adultes, y compris ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers, quel que soit l'établissement ou l'organisation qui les propose ou la forme sous laquelle elles se présentent.

La CITE 97 (Unesco-UIS, 1996), principale référence de ce document, distingue sept niveaux d'éducation:

CITE 0: Éducation préprimaire

L'éducation préprimaire est définie comme la première étape de l'instruction organisée dans une école ou un centre et s'adresse aux enfants âgés de trois ans au moins.

CITE 1: enseignement primaire

Ce niveau commence entre 5 et 7 ans, est toujours obligatoire et dure en général de 4 à 6 ans.

CITE 2: enseignement secondaire inférieur

Ce niveau complète l'éducation de base commencée au niveau primaire, bien que l'enseignement soit généralement davantage orienté vers les matières enseignées. La fin de ce niveau correspond souvent à la fin de l'enseignement obligatoire à temps plein.

CITE 3: enseignement secondaire supérieur

Ce niveau commence généralement à la fin de l'enseignement obligatoire à temps plein. L'âge d'admission est normalement 15 ou 16 ans. Des qualifications (accomplissement des années de scolarité obligatoire) et autres conditions minimales d'admission sont généralement exigées. L'enseignement est souvent plus orienté sur les matières qu'au niveau CITE 2. La durée typique du niveau CITE 3 varie de deux à cinq ans.

CITE 4: enseignement post-secondaire non supérieur

Ce niveau regroupe des programmes qui se situent de part et d'autre de la limite entre l'enseignement secondaire supérieur et l'enseignement supérieur. Ceux-ci permettent d'élargir les connaissances des diplômés du niveau de la CITE 3. Des exemples typiques sont les programmes qui permettent aux étudiants d'accéder au niveau CITE 5 ou ceux qui préparent les étudiants à une entrée directe sur le marché du travail.

CITE 5: enseignement supérieur (premier cycle)

L'admission à ces programmes requiert généralement la réussite du niveau CITE 3 ou 4. Ce niveau inclut des programmes à orientation académique (type A) largement théorique et des programmes de formation pratique et technique (type B) généralement plus courts que les premiers et préparant l'entrée sur le marché du travail.

CITE 6: enseignement supérieur (deuxième cycle)

Ce niveau est réservé aux programmes d'enseignement supérieur qui conduisent à l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié (Ph.D ou doctorat).

La CITE couvre non seulement l'éducation des jeunes, appelée «enseignement initial» dans le présent rapport, mas aussi l'éducation et la formation continues des adultes. Lorsque les offices nationaux des statistiques fournissent des informations sur les programmes d'éducation et de formation des adultes, ils sont invités à signaler les programmes dont le contenu est similaire à l'éducation dispensée aux différents niveaux de la CITE. Plus précisément, les programmes pour adultes satisfont généralement aux critères suivants:

- ils portent sur des études dont le contenu est similaire à celui des programmes d'enseignement initial;
- ou
- les programmes sous-jacents débouchent sur des qualifications potentielles similaires à celles des programmes d'enseignement initial correspondants.

Cette définition particulière permet d'utiliser la CITE dans le présent document pour décrire les programmes d'éducation des adultes.

Il est à noter que la CITE a été révisée en profondeur en 2011. La nouvelle classification (CITE 2011) est en cours d'introduction. Ses définitions ont été améliorées et sa portée élargie, de manière à pouvoir observer les tendances de l'éducation au niveau mondial. Par ailleurs, la CITE 2011 présente de nouveaux systèmes de codage des programmes et niveaux d'éducation (pour plus d'informations, voir Unesco-UIS, 2011).

Compétences de base/offre de compétences de base (dans le cadre de l'éducation et de la formation des adultes): malgré les efforts déployés pour définir une terminologie européenne commune, la littérature relative à la recherche, qu'elle soit récente ou ancienne, indique à de nombreuses reprises qu'il n'existe aucune définition harmonisée au niveau international des compétences de base ou des termes qui s'y rapportent (compétences clés, compétences fondamentales, etc.) Le Cedefop (2008, p. 37) définit le concept de compétences de base comme étant «les aptitudes nécessaires pour vivre dans la société contemporaine, par exemple l'écoute, la prise de parole, la lecture, l'écriture et les mathématiques». Parallèlement aux compétences de base, cette même source évoque les «nouvelles compétences de base», qui sont «les compétences relatives, notamment, aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et aux langues étrangères ainsi que les compétences sociales, les aptitudes organisationnelles et de communication, la culture technologique, l'entrepreneuriat» (ibid., p. 132). La somme des compétences de base et des nouvelles compétences de base est désignée par le terme «compétences clés» (ibid., p. 101).

Aux fins du présent rapport, on entend par «compétences de base» (ou «offre/programmes d'acquisition des compétences de base») les compétences en lecture, en écriture, en calcul et en TIC (avec ou sans références à d'autres compétences).

Éducation des adultes: enseignement à caractère général ou professionnel destiné aux adultes à l'issue de l'enseignement ou de la formation initiaux, à des fins de développement professionnel ou personnel, et dont les objectifs sont les suivants:

- fournir aux adultes une formation générale dans un domaine pour lequel ils manifestent un intérêt particulier (par exemple au sein des universités ouvertes);

- fournir un apprentissage compensatoire des compétences de base n'ayant pas été acquises au cours de l'enseignement ou la formation initiaux (telles que littératie, numératie), etc.
- permettre ainsi l'accès à des qualifications non obtenues, pour diverses raisons, au sein du système d'enseignement et de formation initiaux;
- acquérir, améliorer ou mettre à jour des connaissances, aptitudes ou compétences dans un domaine particulier: il s'agit alors de formation et d'enseignement continu (Cedefop, 2008).

Éducation libérale (populaire) des adultes: il n'existe aucune définition standard du terme «éducation libérale des adultes». Ce concept évoque néanmoins habituellement les formations de type non formel favorisant le développement personnel, l'enrichissement culturel et la stimulation et le divertissement intellectuel ou créatif. L'éducation libérale (ou populaire) des adultes est parfois mise en opposition avec l'enseignement professionnel préparant les étudiants à leur future carrière. Toutefois, le lien entre enseignement libéral et professionnel est plus complexe. Dans plusieurs pays européens dotés d'une forte tradition en matière d'éducation libérale des adultes (en particulier les pays nordiques, mais aussi les pays anglophones, où elle est appelée apprentissage/éducation communautaire), les formations peuvent déboucher sur des qualifications reconnues.

Enquêtes internationales sur les compétences des adultes: désigne les trois enquêtes internationales sur les compétences des adultes, à savoir l'«étude sur les compétences des adultes» (PIAAC), l'«enquête sur la littératie et les compétences des adultes» (ALL) et l'«enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes» (IALS).

Enseignement initial: éducation formelle, généralement destinée aux jeunes n'ayant encore jamais intégré le marché du travail (adapté de Unesco-UIS, 2011).

Enseignement et formation continu: toute activité d'enseignement ou de formation entreprise après la sortie du système d'enseignement ou de formation initiaux, ou après l'entrée dans la vie active, et permettant aux individus:

- d'améliorer ou de mettre à jour leurs savoirs et/ou compétences;
- d'acquérir de nouvelles compétences, dans la perspective d'une promotion socioprofessionnelle ou d'un reclassement/d'une reconversion;
- de poursuivre leur développement personnel ou professionnel (Cedefop, 2008).

Enseignement et formation à distance: enseignement et formation dispensés à distance par l'intermédiaire de moyens de communication: livres, radio, télévision, téléphone, courrier, ordinateur ou vidéo (Cedefop, 2008).

Étudiants/apprenants matures: aux fins du présent rapport, ce terme désigne les étudiants/apprenants ayant dépassé l'âge habituellement associé à l'éducation initiale aux différents niveaux de la CITE (voir → «Enseignement initial», voir → «Classification internationale type de l'éducation (CITE)»).

Groupes vulnérables: dans ce rapport, ce terme désigne les adultes ayant un faible niveau de compétences de base, les travailleurs exerçant une profession faiblement qualifiée, les personnes atteignant la majorité sans posséder de qualifications, les groupes marginalisés, les immigrants et les travailleurs âgés.

Guichet unique: désigne la fourniture d'une gamme complète de services à un même endroit. Dans le contexte de l'apprentissage des adultes, il s'agit des divers services d'apprentissage tout au long de

la vie comme l'orientation professionnelle, la validation de l'apprentissage non formel et informel, et l'apprentissage adapté aux besoins individuels.

Instruments de cofinancement (dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes): désignent les mécanismes financiers par lesquels au moins deux parties contribuent aux coûts d'éducation et de formation (par exemple les apprenants, les employeurs ou les autorités publiques). Les instruments de cofinancement prennent généralement la forme de bourses, de bons d'échange, de prêts et de subventions pour congés de formation payés.

Modularisation: désigne une approche progressive des programmes d'enseignement et de formation, dont le contenu est divisé en unités de taille plus réduite.

Niveau central/autorités centrales: le niveau central est le niveau le plus élevé du système éducatif. Dans la grande majorité des pays, il correspond au niveau national (étatique). Dans certains pays, les régions (communautés, Länder, etc.) sont compétentes pour toutes les questions ayant trait à l'éducation. En Belgique, en Allemagne et au Royaume-Uni, certaines juridictions possèdent leur propre ministère de l'éducation.

Orientation: ensemble d'activités dont le but est d'aider les individus à prendre des décisions concernant leur vie (choix éducatif, professionnel, personnel) et à les mettre en œuvre, avant ou après leur entrée sur le marché de l'emploi (adapté de Cedefop, 2008).

Plus haut niveau d'éducation/autorités au plus haut niveau: voir → «Niveau central/autorités centrales».

Politiques actives du marché du travail (PAMT): mesures visant à aider les personnes sans emploi à retrouver du travail, en ce compris les services de placement, la gestion des allocations et les programmes d'intervention sur le marché du travail comme les formations et les créations d'emplois.

Programme d'enseignement: défini comme une série ou une séquence cohérente d'activités éducatives ou de communication conçues et organisées de manière à atteindre des objectifs d'apprentissage prédéterminés ou exécuter une série spécifique de tâches éducatives sur une période prolongée. Parmi les objectifs figurent l'amélioration des connaissances, des qualifications et des compétences, que ce soit dans une perspective personnelle, citoyenne, sociale ou en vue d'un emploi. Les objectifs d'apprentissage tournent généralement autour de la préparation à des études plus approfondies et/ou à une profession, un métier ou une catégorie de professions ou de métiers, mais peuvent également être liés au développement personnel ou aux loisirs (Unesco-UIS, 2011).

Programmes/mécanismes à grande échelle: désigne les programmes/mécanismes utilisés dans tout le pays ou dans une zone géographique significative et qui ne sont pas limités à une institution ou un lieu géographique donné. Ces programmes/mécanismes sont conçus pour être un élément durable du système, leurs ressources étant prévues pour couvrir plusieurs années consécutives (contrairement aux initiatives de financement à court terme, basées sur un projet et ne couvrant qu'une ou deux années).

Qualification: désigne le résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'une personne possède les résultats d'apprentissage correspondant à une norme donnée ⁽⁶⁾.

Qualifications de niveau moyen: désignent les qualifications correspondant aux niveaux 3 et 4 de la CITE (pour plus d'informations, voir «Classification internationale type de l'éducation (CITE)»).

⁽⁶⁾ Ibid.

Stratégie: plan ou méthode d'approche généralement élaboré par le gouvernement national/régional pour atteindre un objectif global.

Travail de proximité: une série d'activités organisées en dehors du cadre des établissements d'enseignement formel et conçues pour identifier et attirer les non-apprenants, afin de les encourager à s'inscrire à des programmes d'éducation et de formation (NRDC, 2010a).

Validation (de l'apprentissage non formel et informel): selon la recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 ⁽⁷⁾, la validation de l'apprentissage non formel et informel désigne un processus de confirmation, par un organisme habilité, qu'une personne a acquis les résultats d'apprentissage correspondant à une norme donnée et elle consiste en quatre étapes distinctes mentionnées ci-après: 1. L'IDENTIFICATION, par un dialogue, des expériences spécifiques de l'intéressé; 2. LES DOCUMENTS - visant à rendre ces expériences visibles, 3. L'ÉVALUATION formelle de ces expériences, et 4. LA CERTIFICATION des résultats de l'évaluation, qui peut conduire à une qualification partielle ou complète.

⁽⁷⁾ Ibid.

REMERCIEMENTS

AGENCE EXÉCUTIVE ÉDUCATION, AUDIOVISUEL ET CULTURE ANALYSE DES POLITIQUES DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION ET DE LA JEUNESSE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1049 Bruxelles
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Direction scientifique

Arlette Delhaxhe

Auteurs

Daniela Kocanova (coordination),
Ania Bourgeois, Ana Sofia de Almeida Coutinho,
avec la contribution d'Anna Mc Namee et d'Anne Gaudry-Lachet

Experts externes

Günter Hefler et Jörg Markowitsch
(aide au niveau du développement conceptuel et de la recherche thématique)

Cedefop et Eurostat

Patrycja Lipinska (aide relative à la base de données du Cedefop sur le financement de
l'apprentissage des adultes),
Elodie Cayotte et Philippe Lombardo (extractions de données et calculs spécifiques d'Eurostat)

Mise en page et graphiques

Patrice Brel

Coordination de la production

Gisèle De Le

UNITÉS NATIONALES D'EURYDICE

ALLEMAGNE

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Bureau européen du ministère allemand de l'éducation et de la recherche, PT-DLR
Rosa-Luxemburg-Str.2
10178 Berlin

Contribution de l'unité: Hannah Gebel;
experts: Thomas Bartelt (ministère fédéral de l'éducation et de la recherche), Nicole Lederle (Unité Recherche en matière d'éducation, Intégration et Recherche sur la dimension de genre, PT-DLR)

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Contribution de l'unité: Thomas Eckhardt et Brigitte Lohmar

ANCIENNE RÉPUBLIQUE YOUGOSLAVE DE MACÉDOINE

Agence nationale des programmes et de la mobilité éducatifs européens
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje

AUTRICHE

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung und Frauen
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution de l'unité: Mario Steiner (expert externe)

BELGIQUE / BELGIË

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Contribution de l'unité: responsabilité collective; experts de la Communauté française de Belgique (éducation) et des régions (formation)

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-laan 15
1210 Bruxelles
Contribution de l'unité: coordination par Eline De Ridder;
• Experts du ministère de l'éducation et de la formation: Tine Swaenepoel, Andy Thoelen, Katlijn Schroyens, Liesbet Vermandere, Isabelle Goudeseune, Anton Derks, Debby Peeters
• Experte du ministère du travail et de l'économie sociale: Isabel Van Wiele
• Experte du VDAB (Service flamand pour la recherche d'emploi et la formation professionnelle): Els Van de Walle
• Experte de l'EPOS (Agence nationale responsable de la mise en œuvre d'Erasmus+ en Flandre): Renilde Reynders
• Experte de SYNTRA (Agence flamande pour la formation à l'entrepreneuriat): Annelies Goethals
• Expert de la Division Intégration Civique (services administratifs du gouvernement flamand): Piet De Glas

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Contribution de l'unité: Stéphanie Nix

BOSNIE-HERZEGOVINE

Ministère des affaires civiles
Ministère de l'éducation
B&H 1
71000 Sarajevo

BULGARIE

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribution de l'unité: Lachezar Afrikanov et Krasimira Dimitrova

CROATIE

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Contribution de l'unité: Duje Bonacci

CHYPRE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribution de l'unité: Christiana Haperi (ministère de l'éducation et de la culture); experte: professeur Mary Koutselini (Université de Chypre)

DANEMARK

Eurydice Unit
Agence pour l'enseignement supérieur
Bredgade 43
1260 København K
Contribution de l'unité: responsabilité collective avec le ministère danois de l'éducation

ESPAGNE

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contribution de l'unité: Flora Gil Traver, Mercedes Lucio-Villegas de la Cuadra; experts externes: Fátima Rodríguez Gómez, Ángel Ariza Cobos

ESTONIE

Eurydice Unit
Département d'analyse
Ministère de l'éducation et de la recherche
Munga 18
50088 Tartu
Contribution de l'unité: Kersti Kaldma (coordination); expert: Kairi Solmann (ministère de l'éducation et de la recherche)

FINLANDE

Eurydice Unit
Conseil national finlandais de l'éducation
Boîte postale Box 380
00531 Helsinki
Contribution de l'unité: Aapo Koukku

FRANCE

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribution de l'unité: expert: Carole Tuchsirer (socio-
économiste, Centre d'études de l'emploi)

GRÈCE

Eurydice Unit
Ministère de l'éducation et des affaires religieuses
Direction des affaires européennes
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribution de l'unité: Magda Trantallidi,
Anastasia Kotsira et Nicole Apostolopoulou.

HONGRIE

Unité nationale Eurydice
Institut hongrois de la recherche et du développement en
matière d'éducation
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribution de l'unité: Mártonfi György (expert) et Olasz
Krisztina (coordination)

IRLANDE

Eurydice Unit
Department of Education and Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribution de l'unité: Phil O Flaherty, Marian Carr et Tom
Slevin (ministère de l'éducation et des compétences);
Clare Condon (SOLAS); Andrina Wafer (*Quality
Qualifications Ireland*); Brian Mc Cormack, Shay Conway
(ministère de la protection sociale)

ISLANDE

Eurydice Unit
Education Testing Institute
Borgartúni 7a
105 Reykjavik
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ITALIE

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e
Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contribution de l'unité: Erika Bartolini, Erica Cimò;
experts: Luca Tucci (*Dirigente, Dipartimento
dell'Istruzione, Direzione Generale per gli ordinamenti
scolastici e la valutazione del sistema nazionale di
istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della
Ricerca – MIUR*), Enrica Tais, Sebastian Amelio (*Dirigenti
scolastici, Dipartimento dell'Istruzione, Direzione Generale
per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema
nazionale di istruzione, Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca – MIUR*), Donatella Rangoni
(*Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e
Ricerca Educativa, INDIRE*).

LETTONIE

Eurydice Unit
Agence nationale de développement de l'éducation
Valņu street 3
1050 Riga
Contribution de l'unité: responsabilité collective; experts du
ministère de l'éducation et des sciences: Karīna Brikmāne
et Jelena Muhina; experts de l'agence gouvernementale
pour le développement de l'éducation: Didzis Poreiters
(directeur de la base de données nationale des possibilités
d'apprentissage) et Ilze Astrīda Jansone, *Euroguidance
Lettonie*

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Contribution de l'unité: Schulamt des Fürstentums
Liechtenstein

LITUANIE

Eurydice Unit
Agence nationale pour l'évaluation scolaire
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Contribution de l'unité: responsabilité collective de l'unité
en collaboration avec Saulius Samulevičius, expert externe

LUXEMBOURG

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
58, boulevard Grande-Duchesse Charlotte
1330 Luxembourg
Contribution de l'unité: Chantal Fandel (MENJE
Luxembourg); Kathleen Lapie (unité nationale d'Eurydice
au Luxembourg)

MALTE

Eurydice Unit
Département de la recherche et du développement
Ministère de l'éducation et de l'emploi
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Contribution de l'unité: responsabilité collective de l'unité;
Maria Brown et Louise Gafà

MONTÉNÉGRÓ

Eurydice Unit
Rimski trg bb
81000 Podgorica

NORVÈGE

Eurydice Unit
Ministère de l'éducation et de la recherche
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
Boîte postale Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribution de l'unité: responsabilité collective

PAYS-BAS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contribution de l'unité: Caroline Liberton, Hans Hindriks et Amnon Owéd (responsabilité collective)

POLOGNE

Eurydice Unit
Fondation du développement du système éducatif
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution de l'unité: Magdalena Górowska-Fells, en consultation avec le ministère de l'éducation nationale

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contribution de l'unité: Isabel Almeida;
experts: Elsa Caldeira; Francisca Simões; Raquel Oliveira

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Eurydice Unit
Centre for International Cooperation in Education
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribution de l'unité: Jana Halamová;
expert: Jan Brůha

ROUMANIE

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of Education and Vocational Training Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Contribution de l'unité: Veronica – Gabriela Chirea; en collaboration avec des experts: Maria Țoia (Institut roumain pour l'éducation des adultes – IREA); Ciprian Fartușnic, Magda Balica (Institut de l'éducation scientifique); Eugenia Popescu (ministère de l'éducation nationale); Gheorghe Bunescu, docteur (Université Valahia de Targoviste)

ROYAUME-UNI

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contribution de l'unité: Sigrid Boyd

Eurydice Unit Scotland
c/o Intelligence Unit
Education Analytical Services
Scottish Government
Area 2D South, Mail point 28
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribution de l'unité: responsabilité collective;
expert: Stuart King (administrateur principal des recherches; Analyse sur l'employabilité, les compétences et l'apprentissage tout au long de la vie; gouvernement écossais)

SERBIE

Unité Eurydice en Serbie
Fondation Tempus
Resavska 29
11000 Belgrade

SLOVAQUIE

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SLOVÉNIE

Eurydice Unit
Ministère de l'éducation, des sciences et des sports
Bureau du développement de l'éducation
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: Katja Dovžak. Barbara Kresal Sterniša et Tanja Taštanoska (ministère de l'éducation, des sciences et des sports), en collaboration avec des experts externes de l'Institut slovène pour l'éducation des adultes, le ministère du travail, de la famille, des affaires sociales et de l'égalité des chances et du Fonds slovène du développement des ressources humaines et des bourses

SUÈDE

Eurydice Unit
Universitets- och högskolerådet/Conseil suédois pour l'enseignement supérieur
Universitets- och högskolerådet
Box 45093
104 30 Stockholm
Contribution de l'unité: responsabilité collective

TURQUIE

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribution de l'unité: Osman Yıldırım Uğur, Dilek Güleçyüz, Hatice Nihan Erdal;
consultant: Paşa Tefvik Cephe

Éducation et formation des adultes en Europe: élargir l'accès aux possibilités d'apprentissage

Au moyen d'un aperçu global des politiques et des données liées à l'agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes, ce rapport d'Eurydice vise à soutenir l'échange de politiques et de pratiques entre les pays. Il se concentre sur les mesures qui visent à assurer que les groupes les plus vulnérables d'apprenants adultes, en particulier ceux ayant de faibles compétences de base ou des qualifications insuffisantes, ont accès aux possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Les six chapitres du rapport se penchent respectivement sur les données statistiques relatives à l'éducation et la formation des adultes; les engagements politiques nationaux pour l'apprentissage des adultes; les principaux types de programmes financés par les pouvoirs publics; la flexibilité de l'apprentissage et les voies de progression; les initiatives de sensibilisation et les services d'orientation; ainsi que sur les mesures financières ciblées. Le rapport est essentiellement basé sur des informations collectées par le réseau Eurydice en 2014 et couvre 35 systèmes éducatifs nationaux situés dans 32 pays européens (tous les États membres de l'UE, ainsi que l'Islande, le Liechtenstein, la Norvège et la Turquie). Outre les informations de source Eurydice, le rapport comprend également des données de différents projets de recherche et des données statistiques d'enquêtes internationales.

La mission du réseau Eurydice est de comprendre et d'expliquer l'organisation et le fonctionnement des différents systèmes éducatifs en Europe. Le réseau fournit des descriptions des systèmes éducatifs nationaux, produit des études comparatives sur des thèmes particuliers, des indicateurs et des statistiques. Toutes les publications d'Eurydice sont disponibles gratuitement sur son site internet ou sur papier, à la demande. Par ses activités, Eurydice vise à promouvoir la compréhension, la coopération, la confiance et la mobilité aux niveaux européen et international. Le réseau est constitué d'unités nationales situées dans les pays européens, est coordonné par l'Agence exécutive «Éducation, Audiovisuel et Culture» de l'UE. Pour plus d'informations sur Eurydice, voir: <http://ec.europa.eu/eurydice>.

