

# Apprendre et se former en Europe

## L'exposé

Danielle Colardyn <sup>1</sup>

Il est courant de considérer que les politiques et les programmes d'éducation et de formation en Europe se sont développés en même temps que l'Europe et ses institutions. Avant 1957, chaque État était responsable de ses politiques éducatives et il y avait peu ou pas d'échanges d'étudiants, d'enseignants, voire d'informations. L'enseignement supérieur échappait un peu à cette règle du « tout national », mais, comme pour la formation professionnelle, « chacun restait chez soi ».

Le Traité de Rome modifia très sensiblement la situation. Bien sûr l'Éducation reste du ressort national, mais la libre circulation des citoyens dans l'Union doit être assurée. Cette obligation, inscrite dans le Traité, ouvre la voie à de nombreuses recherches et réflexions sur la reconnaissance des qualifications.

### Éducation et formation dans la construction européenne

Dès la fin des années 1980, la coopération entre les pays et les institutions de la Communauté européenne s'exprime par la création de programmes dans l'enseignement supérieur et dans la formation professionnelle. Pour l'enseignement supérieur, la recherche et les relations avec les entreprises, on citera notamment les programmes ERASMUS (Mobilité), TEMPUS (aide à l'Europe de l'Est et centrale), COMET (coopération université et entreprise). Depuis 1980-1990, de telles initiatives se sont multipliées dans les domaines de la formation professionnelle. De nombreux programmes ont promu la mobilité des enseignants et des étudiants, l'échange d'informations sur les « bonnes pratiques » et la création de projets pilotes dans les régions et pays (LEONARDO, Fond Social Européen). La formation professionnelle est un outil important qui apporte sa contribution à de nombreux objectifs politiques : l'employabilité, la citoyenneté active,

un haut niveau de formation et de qualification pour favoriser la cohésion sociale, le maintien de la compétitivité et du développement économique, le soutien à la recherche scientifique et technologique.

Récemment, le processus de Bologne (1999), qui est une initiative intergouvernementale, a proposé une structure commune de l'enseignement supérieur vers laquelle les institutions des pays membres convergent. Par un système de transferts de crédits, chaque pays « reste maître chez lui » tout en offrant des diplômes transparents pour les autres pays. Cette initiative fait partie des « objectifs de l'éducation et de la formation pour 2010 ».

Le Traité de Maastricht (1992) inclut un article sur l'Éducation (art. 136) et sur la formation professionnelle (art. 137). Il est indiqué que tout en respectant la responsabilité des États pour le contenu et l'organisation de leur système scolaire, de leur diversité culturelle et linguistique, la Communauté contribue à améliorer la qualité dans l'éducation, encourage la coopération entre les États et, si nécessaire, les aide. Le principe de subsidiarité est installé. L'action de la Communauté porte essentiellement sur la dissémination des langues, la mobilité par la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études, la coopération entre les établissements, les échanges de bonnes pratiques, les échanges d'étudiants et de formateurs, l'enseignement à distance, la coopération avec les pays non membres.

En 1996, lors de l'année de la formation tout au long de la vie, de nombreuses activités ont été lancées (sans être réellement un programme en soi). Les évolutions technologiques, l'obsolescence rapide des qualifications et des compétences, les changements structurels dans le monde économique ont convaincu les responsables des politiques éducatives et de formation de l'urgence de cette approche.

(1) Expert auprès de la Commission Européenne, ancien administrateur à l'OCDE et professeur au Collège d'Europe (Bruges). Conférence donnée le 8 février 2005.

Le Mémoire sur la formation tout au long de la vie (2000) fut l'occasion de larges débats nationaux et européens. Le Communiqué du Conseil a pris acte de cet intérêt et a retenu une définition de la formation tout au long de la vie : « elle comprend toutes les activités d'apprentissage entreprises à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi » (2). Elle inclut les premiers apprentissages à l'école comme les activités après la retraite ; elle comprend les apprentissages formels, non formels et informels. Assez large, cette définition prend en compte les dimensions sociales et culturelles, comme le développement personnel.

La stratégie de Lisbonne (2000) vise à faire de l'Europe la zone la plus compétitive dans le monde d'ici à 2010. Pour cela, elle vise notamment à renforcer la formation tout au long de la vie. Un programme sur dix ans, nommé « Éducation et formation 2010 », a été accepté : il poursuit trois buts : la qualité, l'efficacité, l'accessibilité et l'ouverture sur le monde. Il se décline en treize objectifs (3). La réalisation de cette stratégie repose sur une méthode de travail particulière entre les pays Membres et les institutions européennes. Par cette approche dite « ouverte et coordonnée », les États membres coopèrent volontairement dans des domaines relevant de leur compétence exclusive et ils font usage des meilleures pratiques sur le territoire communautaire en les adaptant à leurs spécificités nationales (4).

Cette approche est appliquée pour atteindre les objectifs définis pour 2010 : elle est fondée sur le respect des spécificités nationales de chaque pays et le travail en commun pour atteindre des buts définis ensemble. L'échange d'expériences et de bonnes pratiques constitue la base du travail. Au-delà des pouvoirs publics, cette méthode de coopération qui en appelle aussi à la participation des parties intéressées, reste volontaire et non soumise à sanctions. Le processus de Bologne pour l'enseignement supérieur, et celui de Copenhague pour la formation professionnelle, en sont des exemples.

## Le processus de Bologne

Le processus de Bologne est une proposition intergouvernementale dans laquelle la Commission a joué un rôle majeur d'organisation. Cependant, le processus n'est pas légalisé par un traité ou imposé par « Bruxelles ». Il s'agit en fait d'un engagement volontaire d'institutions de quarante pays.

À Paris, en 1998, les Ministres de l'Éducation de la France, de l'Allemagne, de l'Italie et du Royaume-Uni signèrent la Déclaration de la Sorbonne. Les Ministres s'y prononcent en faveur d'une « harmonisation de l'architecture des systè-

mes d'enseignement supérieur ». Il est à noter que dans la construction européenne, la recherche porte sur la création de convergences et que, dans le cas de la déclaration de la Sorbonne, les Ministres souhaitaient une harmonisation. La Déclaration de Bologne (1999) signée par trente pays demande une structure en deux cycles (Bachelor/master), un système de transfert de crédits (ECTS), la promotion de la mobilité et de la qualité. La structure en deux cycles est la partie la plus connue de la Déclaration.

À Prague en 2001, d'autres pays se sont joints à cet effort. Les Ministres ont conclu à la nécessité de mieux prendre en compte les valeurs sociales et ils ont affirmé la dimension de « bien public » de l'enseignement supérieur. La Déclaration de Bologne est dès lors située dans une perspective de formation tout au long de la vie ; et la nécessité de la qualité et de l'accréditation est soulignée.

En 2003, à Berlin, avec quarante pays signataires, les Ministres insistent sur l'équilibre entre la compétitivité économique et les dimensions sociales. Pour 2005, la structure commune et l'assurance qualité doivent être effectives. Le Doctorat est intégré dans la Déclaration, constituant ainsi une structure à trois cycles. Ce dernier aspect lie l'enseignement supérieur et la recherche au niveau européen.

En terme de structures et de critères de qualité, il y a convergence. En effet, elle est nécessaire pour comparer les systèmes et pour finaliser les transferts de crédits. En fait, plusieurs mouvements ont lieu en même temps : certains poussent à la coopération (diplômes conjoints), d'autres à la convergence, voire à l'harmonisation.

## La stratégie de Lisbonne : diversité, coopération et transparence

L'affirmation de la diversité (culturelle, linguistique, de tradition) œuvre au développement de la coopération. Pour l'améliorer, il faut établir des « ponts », c'est-à-dire qu'il est nécessaire d'améliorer la transparence entre les systèmes. Les « suppléments de diplôme et les transferts de crédits » participent à cette approche.

Dans le domaine de la formation professionnelle, le processus de Copenhague (2002) applique également cette approche coordonnée entre les pays. Des outils qui favorisent la transparence des diplômes et la validation des acquis non formels et informels ont donné lieu à des travaux et des réflexions spécifiques.

Au printemps 2004, les propositions de principes pour la transparence ont été acceptées par le Conseil des

(2) Commission européenne, 2001.

(3) La formation de base ; les technologies de l'information et de la communication ; les mathématiques, les sciences et la technologie ; le meilleur usage des ressources ; la mobilité ; rendre la formation plus attractive ; la citoyenneté active et formation ouverte ; l'orientation ; les apprentissages non-formels et informels ; les indicateurs ; la formation des enseignants et des formateurs ; les langues (cf. : [www.europa.eu.int](http://www.europa.eu.int)) (Commission européenne, 2004).

(4) Kok W., *Relever le défi. La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi*, 2004.

Ministres. Début 2005, lors de leur réunion à Luxembourg, le « passeport ou portfolio » dénommé Europass a été officiellement lancé. Pour les institutions et les entreprises des pays membres, Europass et le cadre de transparence doivent contribuer à la transparence des qualifications et des compétences, à la mise en œuvre des principes communs pour la validation des acquis non formels et informels et à l'orientation tout au long de la vie. Pour les individus, Europass devrait être l'outil qui, pour l'éducation et la formation, facilitera la mobilité.

## Europe des 25 : la culture des contrastes

Intuitivement, chacun sait que l'éducation en France n'est pas exactement la même qu'en Allemagne ni qu'au Royaume-Uni. En France, il y a tendance à penser que l'éducation est « meilleure » qu'ailleurs et en même temps, l'idée d'« adopter » des caractéristiques d'autres pays demeure. Par exemple, le « système dual » allemand fait rêver. La souplesse du système anglais interpelle, même si ce que cela recouvre n'est pas très clair. L'excellente qualité de l'éducation et de la formation dans les pays nordiques ouvre des espoirs. Bien sûr, la situation en France suscite aussi les convoitises : quel pays n'envie pas le Baccalauréat ou la loi sur la formation professionnelle continue ?

Mais au-delà de ces différences intuitives, quelles situations trouve-t-on ? Dans cette conférence, il est impossible d'examiner toutes les différences et similitudes dans les politiques de financement, dans la répartition des pouvoirs entre le national, le régional et le local ou, encore, les questions d'équité et d'insertion de population en difficulté. Voilà autant d'exemples de questions fondamentales pour lesquelles la recherche des similitudes et des différences serait intéressante.

## Se donner les moyens de comparer

Pour survoler la diversité des dispositifs éducatifs des 25 pays membres de l'Europe, on peut examiner la situation en France et la comparer à 3 pays de l'Europe de l'ouest (Allemagne, Portugal et Finlande) et à 3 pays de l'Europe de l'est (République Tchèque, Pologne et République Slovaque). Ces pays ont été retenus parce qu'ils diffèrent et qu'ils illustrent cependant des tendances communes fortes.

Dans les domaines de l'éducation et de la formation, la comparabilité des données entre les pays est très difficile à obtenir. Méthodologiquement, il est impossible de prendre des chiffres de plusieurs pays et de les mettre dans un même tableau sans s'assurer au préalable du

respect d'un minimum de critères communs (similarité des questionnaires, échantillons, méthodes de recueil et d'analyse). Pour ces raisons, la prudence conduit à faire confiance aux organismes spécialisés qui ont des équipes nombreuses dans divers pays et qui sont en contact avec les « producteurs » nationaux de statistiques (5). Dans l'éducation et la formation, une donnée considérée récente peut dater de plusieurs années (6).

Trois approches peuvent permettre de brosser les grandes tendances de l'éducation et de la formation en Europe :

- Les pourcentages de la population des 25-64 ans qui ont atteint la fin du secondaire ou le niveau du baccalauréat varient considérablement selon les pays. Quelles leçons tirer de ces informations ?
- À l'école, pendant la scolarité obligatoire, l'élève apprend à « lire, écrire et compter ». Les performances scolaires des jeunes de quinze ans en mathématiques, lecture, sciences et résolution de problèmes diffèrent d'un pays à l'autre. Quels messages en retenir ?
- La sortie de l'enseignement secondaire supérieur donne la clé d'entrée dans l'enseignement supérieur. Quelles sont les grandes tendances dans le développement de l'enseignement supérieur ?

## L'accès à la fin du secondaire

Le niveau de qualification de la population des 25 à 64 ans varie selon les pays. Dans les pays Européens, ces différences sont conséquentes pour le fonctionnement de l'économie comme pour la cohésion sociale. L'examen de la population des 25-64 ans, c'est-à-dire la population qui a terminé la formation initiale, qui travaille ou cherche du travail, met en évidence de grandes différences entre les pays ainsi qu'entre les générations.

En comparant les pays, les constats suivants s'imposent (graphique 1). L'accès à la fin du secondaire (fin du lycée) révèle des écarts importants : de 20 % au Portugal à 88 % en République Tchèque. La France se situe dans la moyenne. Pour l'Europe de l'Est, les mêmes contrastes existent : accès faible en Pologne et élevé en République Tchèque et en République Slovaque.

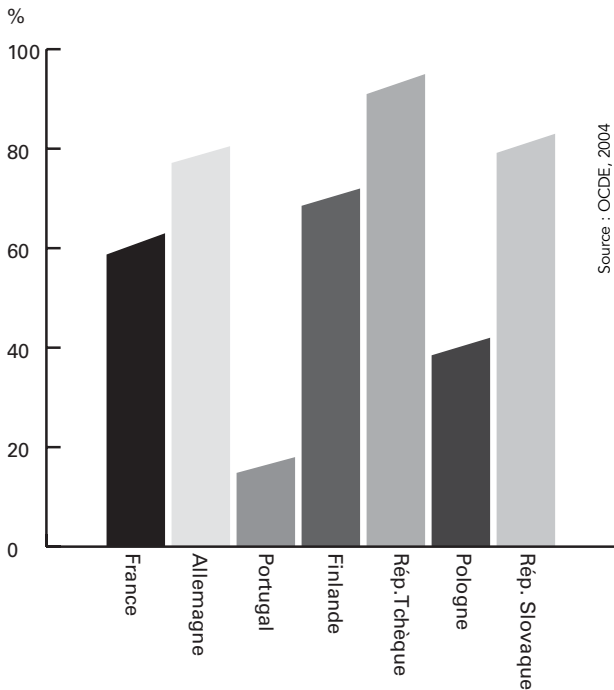
Ces chiffres n'indiquent pas les poids respectifs de la formation générale et de la formation professionnelle : la similarité des pourcentages d'accès à la fin du secondaire ne signifie pas que le contenu des études soit identique ou similaire (7). Ces données ne fournissent pas de renseignements sur la qualité de l'enseignement et de la formation suivie.

(5) Les données quantitatives utilisées dans cette présentation sont extraites de plusieurs publications de l'OCDE (*Regards sur l'Éducation*, 2004 ; *PISA premiers résultats*, 2004 ; et *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*, 2003).

(6) Cette remarque est importante : les informations statistiques publiées en 2004 présentent des données de 2002 ou de 2001. Début 2005, ces données sont les plus récentes. Il faut se souvenir que, dans l'éducation et la formation, les évolutions sont lentes. Les effets des réformes ne s'observent pas avant 5 à 10 ans, parfois plus.

(7) Formation professionnelle ou système dual en Allemagne et formation générale, par exemple, aux États-Unis

**Graphique 1 : accès à la fin du secondaire des 25 à 64 ans (en 2002)**

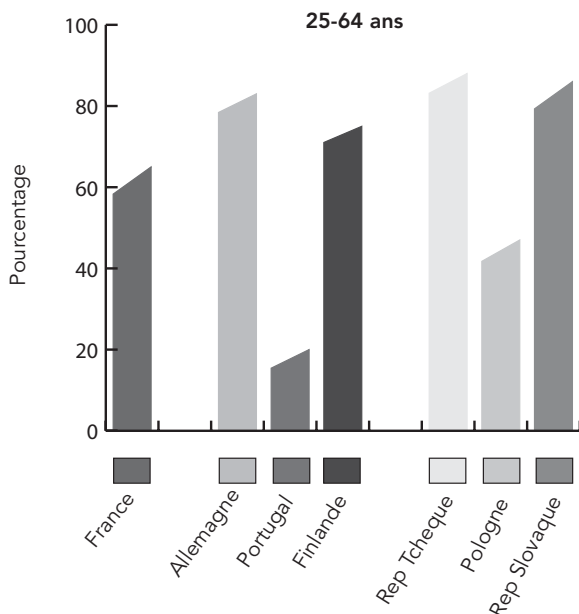


### Les progrès de l'accès à la fin du secondaire

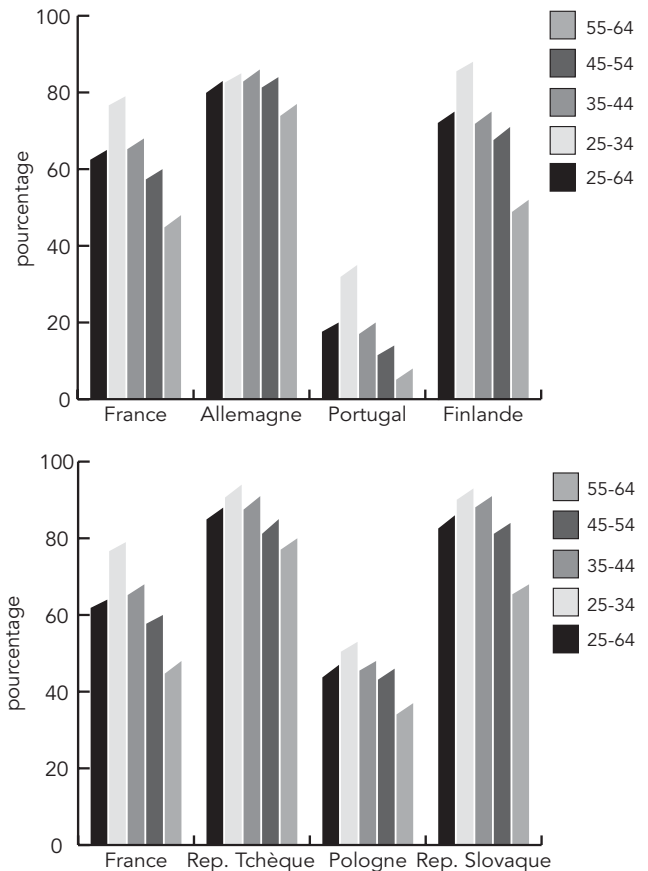
Il est intéressant d'examiner ces données par groupe d'âge : 25-34 ans ; 35-44 ans ; 45-54 ans et 55 - 64 ans. (cf. graphiques 2 et 3 ; sources OCDE, 2004).

Ces données permettent de constater les progrès réalisés d'une génération à l'autre (les plus jeunes restent plus longtemps à l'école). C'est le cas en France et en Finlande. Parfois, d'une génération à l'autre, la stabilité prévaut. Ainsi, le pourcentage d'accès au niveau « baccalauréat » a toujours été très élevé dans certains pays comme l'Allemagne (83 %) et la République Tchèque (88 %). En fait, depuis la seconde guerre mondiale, les jeunes des générations successives ont accédé massivement au niveau du baccalauréat.

**Graphique 2 : accès à la fin du secondaire par groupes d'âge**



**Graphique 3 : accès à la fin du secondaire par groupes d'âge**



### À l'école : lire et compter

L'enquête PISA 2003 (OCDE, 2004) est réalisée auprès d'une population de jeunes de 15 ans dans 41 pays. Les jeunes répondent aux mêmes exercices, quels que soient leur année scolaire et le type d'enseignement fréquenté. Dans chaque pays, le test concerne au moins 5000 élèves dans 150 écoles. Les résultats comportent plusieurs niveaux de compétences ; le résultat moyen est de 500 points.

En mathématiques, le test comporte six niveaux. Au niveau élémentaire, l'élève est capable de reproduire des calculs simples, de localiser des informations dans un texte ou un diagramme ; à ce niveau, la résolution d'un problème implique une procédure de routine en une seule étape. Au niveau le plus élevé, l'élève est capable de conceptualiser, d'argumenter et de modéliser des problèmes dans des contextes peu familiers.

En lecture (compréhension de l'écrit), le test combine trois échelles (retrouver une information, développer une interprétation et réfléchir sur le contenu du texte). Il comporte cinq niveaux. Le niveau élémentaire révèle des déficiences graves dans la capacité des élèves à utiliser la lecture comme un outil d'acquisition de connaissances et de compétences dans d'autres domaines. Au niveau « complexe »,

les élèves sont capables de mener à bien des tâches de lecture complexe, notamment : traiter des informations difficiles à trouver dans des textes qui ne sont pas familiers ; comprendre de manière approfondie des textes de ce type et en dégager les informations pertinentes pour la tâche à accomplir ; procéder à des évaluations critiques et élaborer des hypothèses ; faire appel à des connaissances spécialisées et recourir à des notions inattendues. Le niveau cinq est un « réservoir de talents » pour un pays.

La Finlande a de très bons scores en lecture et en mathématiques. La France a des résultats moyens. En Allemagne, les résultats sont faibles (par rapport aux attentes dans le pays). La République Tchèque a un bon score en mathématiques. La République Slovaque a des scores moyens (malgré une tradition de conduire les populations à la fin du secondaire).

## L'enseignement supérieur

Dans la population des 25 à 64 ans, le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur (de « après le bac » à « avant le doctorat ») augmente régulièrement entre 1991 et 2002. Le développement de l'enseignement supérieur met en évidence trois groupes de pays aux évolutions différentes :

- Un groupe 1 composé de la Finlande, les États-Unis et le Canada dans lesquels les pourcentages de diplômés sont hauts et continuent d'augmenter (supérieurs à 30 %).
- Un groupe 2 qui comporte des pays comme la France et l'Allemagne, dans lesquels la participation est dans la moyenne des pays de l'OCDE (aux environs de 20 à 25 %). En France, le développement se poursuit : davantage de jeunes accèdent à l'enseignement supérieur... et en sont diplômés.
- Enfin, un groupe 3 qui comprend des pays comme le Portugal, la République Tchèque, la Pologne, la République Slovaque dans lesquels le pourcentage de la population qui bénéficie d'un enseignement supérieur reste faible (aux environs de 10 %).

## La formation tout au long de la vie

Depuis de nombreuses années, le concept de formation « permanente », « récurrente », « continue » s'est développé et, aujourd'hui, celui de « formation tout au long de la vie » agite les milieux politiques, professionnels et académiques. La formation tout au long de la vie comprend toutes les activités d'apprentissage entreprises à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi.

La formation continue, comme on la connaît en France, en fait partie. Mais « d'autres choses » entrent dans cette définition de la formation tout au long de la vie : une proportion importante de la formation non structurée (non formelle), « sur le tas » et sur le lieu de travail. Il s'agira par exemple de conférences, ateliers, rotations ou échanges

de postes et d'outils de travail, auto-formation. Il s'agit aussi des apprentissages dans le cadre de la vie associative. Par exemple, la responsabilité d'un club de foot ou d'une association d'enfants des rues. Il s'agit enfin des apprentissages dans la vie familiale (parent qui élève plusieurs enfants), sociale (responsable d'une section syndicale), ou aussi de la vie culturelle. Ces apprentissages ont été dénommés non formels et informels.

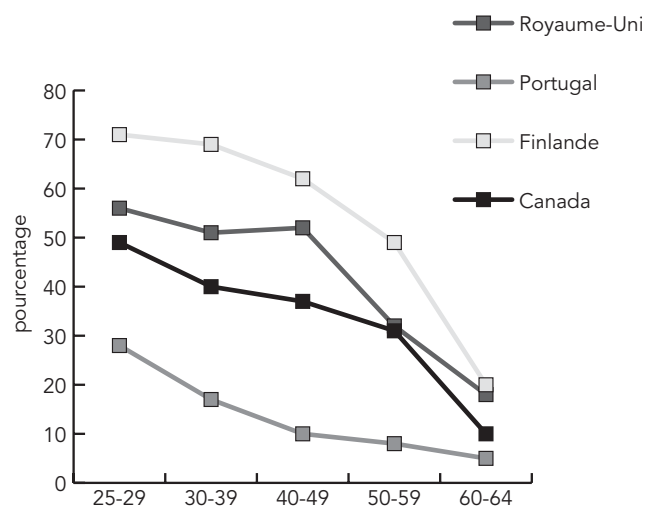
Il y a peu de données quantitatives qui ont trait à la formation continue sous ses différentes formes et qui concernent tous les pays de l'Europe (8). Les mêmes phénomènes sont observés d'un pays à l'autre avec des intensités différentes.

## La formation continue

Que peut-on dire du concept « se former à tout âge » ? En France, la loi de 1971 a permis de connaître quelques grandes caractéristiques de la participation des adultes à la formation. En France, comme dans les autres pays, il est admis que l'individu bénéficie davantage de la formation continue quand il est bien diplômé de la formation initiale, qu'il est jeune et qu'il travaille dans une grande entreprise. Malgré des situations juridiques très différentes (il n'y a pas d'autre pays ayant une loi de 1971) et un tableau contrasté des niveaux de qualifications initiales, les caractéristiques de la formation continue en France se retrouvent aussi ailleurs.

La participation à la formation continue est directement liée au niveau de formation initiale : la participation augmente quand le niveau de formation initiale est élevé. Les jeunes participent plus à la formation continue que leurs aînés (graphique 4, source : OCDE, 2003). La tendance générale est similaire malgré des différences d'intensité importantes et même impressionnantes entre les pays.

Graphique 4 : participation des générations à la formation continue



(8) Une première approche commune a été menée par l'OCDE (2003) pour neuf pays volontaires : Canada, Danemark, Finlande, Norvège, Portugal, Espagne, Suède, Suisse et Royaume-Uni.

Au Portugal, la participation des 25-29 ans reste sous la barre des 30 % alors qu'elle passe le niveau des 70 % en Finlande. Pour les jeunes, en Finlande, à un avantage en matière de formation initiale s'ajoute un avantage en matière de formation continue dès l'arrivée dans les premiers emplois.

Sans surprise, les professions les plus qualifiées (formations initiales) et les emplois de services bénéficient davantage de la formation continue. La taille de l'entreprise influence l'accès à la formation continue. L'accès à la formation continue est davantage assuré dans les grandes entreprises. L'effet de la formation initiale s'estompe dans les grandes entreprises où tous les personnels ont un meilleur accès à la formation.

Les sources de financement de la formation des adultes varient selon leur situation sur le marché du travail : en emploi, chômeur ou inactif. Les sources de financement peuvent être les individus, les employeurs, les États ou autres (régions, localités). Pour les populations en emploi, les employeurs sont généralement à l'origine des financements les plus conséquents, et ce, dans la majorité des pays. En Suisse, les individus représentent une source de financement plus importante que les employeurs. Ces deux sources (individus et employeurs) sont également assez proches au Canada. Le rôle de l'Etat est limité, et ce, dans tous les pays.

## La validation des apprentissages « non formels et informels »

Les définitions proposées sont celles établies au niveau européen par le Cedefop (9). Caractéristique de l'éducation et de la formation, l'apprentissage formel est l'apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré (établissement d'enseignement, de formation, formation en entreprise, etc.), et explicitement désigné comme apprentissage (en terme d'objectifs, de temps, de ressources). Il est intentionnel de la part de l'apprenant et débouche généralement sur une certification.

L'apprentissage non formel est intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement identifiées comme des activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources), mais qui comprennent une part importante d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant et ne débouche généralement pas sur la certification.

L'apprentissage informel découle des activités de la vie quotidienne, liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est pas organisé ou structuré en termes d'objectifs de formation, d'organisation du temps d'apprentissage et/ou des ressources. L'apprentissage informel a un caractère

non intentionnel de la part de l'apprenant. Il ne débouche pas sur la certification. Il est parfois appelé apprentissage expérientiel.

Pour la formation financée ou assurée par l'employeur, le taux de participation par rapport à la population totale est inférieur à ce que les travailleurs déclarent avoir la possibilité d'apprendre sur le tas. Ainsi, 56 % des travailleurs portugais disent apprendre des « choses nouvelles » au travail, alors que seulement 10 % ont effectivement suivi une formation organisée ou payée par l'employeur (au cours des 12 mois précédents). La situation est aussi contrastée en Espagne où 65 % des travailleurs disent « apprendre » en situation de travail alors que seulement 18 % ont suivi une formation. Moins extrême, la situation est cependant tout aussi contrastée au Danemark (87 % et 52 %) et en Finlande (92 % et 54 %), pays dans lesquels il y a plus d'un travailleur sur deux qui a suivi une formation organisée ou financée par l'employeur au cours de l'année écoulée.

Il faut noter que « apprendre des choses nouvelles au travail » peut être classé sous l'intitulé d'« apprentissage non formel »... Ainsi, il semblerait que cet apprentissage non formel soit conséquent sur le lieu de travail.

## En Europe : identifier et reconnaître les apprentissages

Réalisé récemment, l'Inventaire européen (10) montre que les reconnaissances de compétences acquises en dehors d'un système d'éducation et de formation poursuivent trois objectifs. Il s'agit d'explorer, de valider ou de certifier.

**Explorer.** L'objectif est une orientation (scolaire ou professionnelle) comme par exemple dans les bilans de compétences (11). Le bilan explore et documente les apprentissages, les acquis, les compétences et les potentialités mais ne les valide pas ou ne les certifie pas. Il n'y a pas d'évaluation par rapport à une norme (un référentiel). Le bilan de compétences se déroule dans un centre de bilan. Le candidat s'auto-évalue pour se construire et se définir un nouveau plan de formation ou projet de carrière. Procédure très ouverte dont l'objectif est essentiellement une exploration des potentialités de formation ou de développement professionnel d'un individu

**Valider.** Les preuves de compétences sont présentées dans un « portefeuille de compétences ». Avec des variantes, cette approche existe au Portugal (Anefa), en France (VAE) ou encore au Royaume-Uni (NVQ, National Vocational Qualifications). Le portefeuille offre une « synthèse documentée » des acquis issus des expériences personnelles, sociales et professionnelles en vue de mettre en évidence certaines compétences acquises. Le portefeuille comporte des éléments du Curriculum Vitae,

(9) Cedefop (Tissot, Ph.), *Terminology of Vocational Training Policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*, Luxembourg, 2004 ; les définitions en français sont incluses. Voir aussi Colardyn D. et Bjornavold J. "Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning : policy and practices in EU Member States", *European Journal of Education*, Volume 39, Number 1, March 2004, p. 69-90.

(10) Colardyn D. et Bjornavold J., *Premier inventaire européen des politiques et pratiques de validations en Europe*, (à paraître en 2005).

(11) France, loi de 1991 ; Danemark, Individual Competence Assessment, loi de 1996.

des informations pertinentes sur la carrière, l'éducation, la formation et d'autres expériences. Le portefeuille est soumis au jugement d'un évaluateur (un jury ou un enseignant). Il décide si les preuves (traces, informations, évidences, etc.) fournies par le candidat démontrent que ce dernier met en œuvre les compétences décrites dans le référentiel (standards). La validation est l'objectif de cette démarche.

**Certifier.** En terme de procédures de qualité, la certification fait une référence explicite aux normes internationales (EN ou ISO). Elle est utilisée dans les secteurs professionnels (par exemple : plomberie et électricité en Belgique par BELCERT) ; hors secteurs (Tieke, le permis de conduire informatique, Finlande), ou au niveau national (Belgique, communauté française). La certification selon les normes internationales ou européennes repose sur des principes de qualité. Ils assurent l'indépendance entre la formation et la certification ; l'acte d'évaluation (de validation, de certification) doit être réalisé par une tierce partie et toutes les parties ou acteurs intéressés doivent être impliqués dans le processus.

## Europass : trois millions d'ici à 2010

Dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, le développement d'outils européens, de références et de principes communs, doivent permettre de réaliser « les objectifs de l'éducation et de la formation pour 2010 ». Ils contribuent à améliorer la transparence des qualifications et des compétences et à lever les obstacles à la mobilité en Europe. Ces outils européens prennent forme comme le montre le lancement récent (janvier 2005) de Europass, le portefeuille européen (12).

Europass est un outil de mobilité. Pour l'individu, utiliser l'Europass de manière complète signifie que toute personne doit pouvoir y insérer au minimum : le Curriculum Vitae Europass, le certificat européen des langues, les suppléments aux certificats Europass, les suppléments aux diplômes Europass, les Europass mobilité (stages dans d'autres pays), et, ultérieurement, les validations d'apprentissages non formels et informels (en référence aux principes communs).

Un réseau européen des Centres nationaux *Europass* existe (13). Dans chaque pays, un centre (site Internet) rassemble tous les instruments et coordonne les activités nécessaires au bon fonctionnement d'*Europass*. Les autorités concernées et les partenaires sociaux sont impliqués. Actuellement, chaque pays met en route les réseaux qui l'intéressent à la vitesse qu'il peut assumer. Ainsi, les liens entre les centres et entre les pays se créent au fur et à mesure que les centres nationaux deviennent effectifs.

La démarche est volontaire. Plusieurs réseaux existent (14).

## Apprendre et se former en Europe : diversité et confiance

Pour les vingt-cinq pays et pour les institutions européennes, « Apprendre et se former en Europe » signifie qu'il faut « assurer la diversité » tout en « confortant la confiance ». Les citoyens sont en droit d'apprendre et de se former dans le respect de leurs traditions nationales, tout en étant assurés qu'une mobilité (scolaire, académique, professionnelle) ne sera pas rendue difficile par l'incompréhension des diplômes, des certificats, des reconnaissances de compétences délivrés dans le pays d'origine.

Pour cela, les références et les principes communs sont basés sur les méthodologies et pratiques des pays membres. Ils contribuent à assurer la cohérence, la transparence, la confiance et la crédibilité des qualifications, des diplômes, des certificats, des reconnaissances formelles, non formelles et informelles. Ces références et principes communs ont une valeur fondamentale pour la stratégie de Lisbonne et, de ce fait, pour la formation tout au long de la vie.

Tout comme pour les qualifications formelles, « l'outil européen » se doit d'ajouter une dimension de transparence et de confiance pour les pays. Pour une *mobilité professionnelle*, le CV européen sera peut être l'outil européen adéquat. Pour une *mobilité académique*, le supplément au certificat ou au diplôme sera pertinent. Pour la *validation des acquis non formels et informels*, la référence aux principes communs (acceptés par tous) assurera la confiance. Grâce au respect de ces principes par les pays volontaires, le pays « receveur » pourra accorder toute confiance à une validation présentée par un individu dans le cadre d'une mobilité.

Les principes communs ne signifient pas qu'il convient de développer des systèmes d'éducation et de formation tout au long de la vie (incluant les acquis non formels et informels) qui soient identiques dans tous les pays membres. Comme par le passé, des échanges d'expériences et de pratiques pourront améliorer les méthodologies et simplifier les approches.

En aucun cas, il ne s'agit de s'orienter vers une forme unique ou harmonisée d'éducation, de formation, de validation, de méthodologie ou de procédure. L'objectif européen n'est pas de mettre en œuvre une forme identique de formation tout au long de la vie : le défi est d'offrir tous les passages et liens possibles entre les systèmes des divers pays.

(12) Site : <http://europass.cedefop.eu.int> ; actuellement en français et en anglais.

(13) Cf. site Internet mentionné ci-dessus.

(14) National Europass Center : il coordonne les activités pour les documents *Europass* ; National référence points ou point national de référence. En France, il est localisé sur un site « Premier Ministre » et aboutit à la Commission nationale de la certification professionnelle ; Euro guidance : information et orientation professionnelle ; NARIC : équivalences dans l'enseignement supérieur (fonctionnel depuis longtemps).





# Les échanges

## | À quoi attribuer l'avance de certains pays, la Finlande ou la Corée par exemple ? (1)

Une culture qui valorise la formation joue probablement un rôle important. Deux idées ont été avancées : les programmes télévisés comme les films sont sous-titrés ce qui amène à lire davantage ; et un usage répandu des langues étrangères. Jusqu'à présent aucune de ces hypothèses (ou d'autres) n'ont pu être testées.

## | Est-ce qu'on retrouve en Europe l'équivalent de nos Grandes Ecoles ?

C'est un concept qui n'existe pas ailleurs. Il y a des systèmes comparables aux IUT, mais pas aux Grandes Ecoles. De plus, le fonctionnement des universités est très différent selon les pays et repose sur des principes différents de ceux des grandes Ecoles. Financièrement, de moins en moins de pays gardent un enseignement supérieur totalement gratuit. Les inscriptions élevées sont déjà de règle au Royaume-Uni et une nouvelle politique en ce sens se met en place en Allemagne.

## | Dans l'UE, si on tient compte des différences culturelles, nationales, ethniques... peut-on parler d'un accès à la formation équivalent pour tous ?

Récemment, l'enseignement supérieur a été décrit comme un bien public. Mais cela ne signifie pas que tous les citoyens y accèdent. C'est un problème d'équilibre et de négociations dans chaque pays et entre les différents pays. Par exemple, en Allemagne, comment va se négocier le passage d'un système gratuit à un système qui ne le sera plus ? Au niveau européen, les pays discutent. Il y a des blocages anciens qui un jour peuvent être levés. Par exemple, les droits inscrits dans les conventions collectives ont longtemps pesé sur les débats concernant « l'équivalence » des diplômes en Europe.

## | N'y a-t-il pas un risque de normalisation à travers le système Galilée et l'Europass, qui, de plus, ne prennent pas en compte des savoirs pour lesquels il n'y a pas de diplômes ?

On veut éviter de se retrouver dans une situation comme celle du Canada ou des EU : par exemple quand des infirmières ou des juristes changent d'État, ils rencontrent des problèmes. Cependant, on ne souhaite pas tout normaliser. Au fil des années, les outils européens pour la transparence vont laisser la place à la confiance mutuelle : les diplômés d'un autre pays seront alors plus facilement acceptés dans le pays d'accueil.

Pour les apprentissages non formels il n'y a pas de raison de tout normaliser et de tout certifier. Le principe reste de reconnaître les compétences acquises dans une association ou ailleurs ; ces compétences peuvent ensuite être utilisées par exemple dans la vie professionnelle.

## | Est-ce que les cursus fragmentés dans divers pays n'induisent pas une inflation d'évaluations pour pouvoir comparer ?

Suivre des cursus dans différentes institutions de plusieurs pays est une possibilité et non une obligation. Il est important de comprendre que les outils européens sont créés pour offrir cette possibilité, mais pas pour créer une obligation. Par contre, il est impératif que l'on ne demande pas à l'individu de « ré-apprendre » ce qu'il connaît déjà. Une certaine mobilité est déjà inscrite dans la tradition de l'enseignement supérieur. Il faut pouvoir la rendre accessible pour la formation professionnelle et pour la formation permanente, sans obligation, mais comme une possibilité réelle. Quand le citoyen souhaite être mobile, il faut que ses acquis et apprentissages (ce qui est traduit dans un diplôme, un certificat, une recon-

(1) Tant les questions retenues que les réponses sont très résumées.

naissance) soient compris et acceptés par une autre institution scolaire, universitaire ou par un employeur d'un autre pays.

***Il y a une grande disparité dans les Droits du Travail, dans les acquis sociaux...***

Dans les discussions au niveau européen, les représentants nationaux viennent avec leur culture et leur connaissance de leurs législations nationales. C'est aussi le cas pour les questions d'éducation et de formation. On peut distinguer des phases différentes : celle des experts qui cherchent à construire des outils et celle des représentants nationaux, des partenaires sociaux et des organisations de jeunesse qui situent les débats à un niveau politique. Toute recommandation et proposition se construit progressivement : chacun vient avec le « poids » de sa législation, de sa culture nationale et petit à petit les évolutions se dessinent.

***Par rapport à l'intitulé du cycle de conférences « apprendre ensemble à construire l'humanité future », comment les différents pays d'Europe peuvent-ils apprendre les uns des autres ?***

La manière de faire est essentielle : les débats et la coordination entre les États sont fondamentaux. Chaque pays modifie sa législation avec ses partenaires, en prenant en compte ses contraintes nationales et avec sa manière spécifique de faire évoluer ses structures particulières.

Ce qui a permis des avancées, c'est l'échange de bonnes (et de moins bonnes) pratiques. Ce sont aussi les programmes d'échanges d'étudiants, d'enseignants du secondaire, du supérieur, de la formation des adultes. Ils se déplacent, vont d'un pays dans un autre, visitent les écoles, les entreprises.

***Est-ce que vous sentez un souffle et un projet pour l'éducation dans cette Europe qui se construit par ces passerelles ?***

Oui, un projet existe et il est développé dans la stratégie de Lisbonne... Sa réalisation procède par petites touches.

***La prise en compte des différences culturelles entre les garçons et les filles ?***

Cela a été fait pour Europass. Dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, des groupes travaillent cette question pour permettre l'accès à la formation et augmenter le niveau de qualification de toutes et tous.