

EUA Thema

Consultation de l'EUA sur le projet de Mémorandum de la CE sur l'apprentissage tout au long de la vie

Par Mary O'Mahony, pour l'EUA

Août 2001

RESUME ANALYTIQUE

Introduction

Les membres de l'Association Européenne de l'Université (EUA) – constituée d'organisations nationales (conférences de recteurs) représentant l'enseignement supérieur et d'universités individuelles – ont largement répondu à la demande qui leur était faite de contribuer à la consultation sur le Mémoire sur l'apprentissage tout au long de la vie. Cette analyse des réponses contient une large palette d'opinions provenant de tout le continent.

L'apprentissage tout au long de la vie est une question essentielle qui suscite un échange de vues entre les différents acteurs et l'EUA accueille favorablement l'initiative de la Commission d'ouvrir le débat sur le projet de mémorandum.

Apprentissage tout au long de la vie et enseignement supérieur

Le débat sur le rôle de l'enseignement supérieur dans l'apprentissage tout au long de la vie provoque un certain scepticisme dans et hors de la communauté universitaire. Pendant cette consultation, plusieurs raisons ont été invoquées pour expliquer l'hésitation des institutions d'enseignement supérieur (notamment les universités traditionnelles), en tant que fournisseurs individuels de formation ou en tant que système collectif, à adhérer totalement au concept d'apprentissage tout au long de la vie. D'autres facteurs influencent leur capacité à offrir différentes formes d'apprentissage.

Selon l'EUA, l'université devrait être un acteur central dans l'apprentissage tout au long de la vie mais en préservant et en soulignant les caractéristiques propres à l'enseignement supérieur. Ainsi l'enseignement supérieur en tant que système collectif devrait nourrir la réflexion sur l'apprentissage tout au long de la vie pris comme concept ou comme instrument

politique pour l'évolution sociale et économique de notre société.

Face à la pression des organisations internationales, des gouvernements, des employeurs et des individus, les institutions d'enseignement formel et de formation doivent être libres de décider de ce qu'ils feront et avec quelles ressources.

Concept et pratique de l'apprentissage tout au long de la vie dans le contexte actuel de l'enseignement supérieur

Les institutions d'enseignement supérieur sont face à une concurrence croissante aussi bien pour les étudiants, le personnel et la recherche que pour leur sphère d'influence et leur financement. La mondialisation de l'économie et l'émergence de l'apprentissage virtuel ont donné une dimension internationale à l'enseignement supérieur et incité les gouvernements à repenser le mode d'éducation et de formation de leurs citoyens.

C'est la perception d'une compétition renforcée dans l'enseignement supérieur qui a incité les ministres de l'Éducation à signer la Déclaration de La Sorbonne en 1998 et la Déclaration de Bologne en 1999, initiative politique ayant une incidence majeure, au niveau européen, sur le contexte actuel des institutions universitaires, le mode d'organisation de leurs principales activités d'enseignement et leur conception de l'apprentissage tout au long de la vie.¹ Pendant cette consultation, certains membres de l'EUA se sont interrogés sur la nature du lien entre le mémorandum et le processus de Bologne.

La Déclaration de Bologne propose une nouvelle architecture des structures d'apprentissage, qui est actuellement examinée par la communauté de l'éducation supérieure: sa mise en œuvre devrait permettre aux institutions de dispenser une formation tout au long de la vie selon des

parcours flexibles. La Déclaration suggère que le premier cycle (niveau bachelor) se mesure à l'aune des connaissances et des compétences acquises plutôt qu'aux années d'études. Ce concept rapproche l'enseignement supérieur des autres secteurs de formation dans le débat sur la reconnaissance de l'apprentissage. Il débouche sur une possibilité d'enseignement formel plus souple et différencié, et d'amélioration de la qualité.

La motivation la plus ostensible des ministres signataires de la Déclaration de Bologne était de parvenir à «une Europe plus complète et plus forte» – vraisemblablement plus qu'une Union basée uniquement sur la convergence économique. Il est souhaitable que les gouvernements et les organisations internationales comme l'UE se préoccupent des questions de gouvernance et de citoyenneté européenne: comment «éduquer» les citoyens d'Europe au sens large et rassembler les différents pays autour d'objectifs plus ambitieux? Cette approche pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie devrait être plus explicite dans le projet de mémorandum.

Nous approuvons le point de départ du document de la Commission selon lequel, dans la société de la connaissance, les idées ont beaucoup plus de pouvoir que par le passé: être le meilleur signifie avoir les meilleures idées. La richesse dépend du développement et de l'application de nouvelles connaissances, le progrès social dépend de la participation des citoyens au débat politique, et il existe un souci de préserver la cohésion sociale. Partant de là, l'apprentissage tout au long de la vie pourrait être une réponse politique à un éventail de questions, les universités souhaitant néanmoins que ce concept ne repose pas exclusivement sur des motivations économiques. Dans un tel scénario, l'apprentissage tout au long de la vie pourrait être davantage perçu comme une nécessité pour tous. Cet argument devrait être renforcé dans le projet de mémorandum.

Vu sous un autre angle, l'apprentissage tout au long de la vie peut servir de fil conducteur à travers l'agenda des réformes de l'éducation en Europe. Le processus de Bologne repose sur les mêmes prémices que le projet de mémorandum sur l'apprentissage tout au long de la vie, à savoir que les gouvernements sont responsables des systèmes nationaux d'éducation et de formation. Néanmoins, le processus de Bologne a rapidement révélé à quel point la mise en œuvre des politiques nationales et européennes s'effectue souvent dans un contexte local et qu'il est impératif de ménager le temps et les efforts nécessaires pour associer tous les acteurs concernés lors d'un changement.

Les institutions d'enseignement supérieur reconnaissent l'apprentissage tout au long de la vie comme un élément de l'Espace européen d'enseignement supérieur placé sous leur responsabilité. Le fait que, dans la chaîne éducative, l'institution d'enseignement supérieur soit la plus proche des employeurs et ait une responsabilité spécifique en terme d'aptitude à l'emploi tout au long de la vie, constitue un puissant argument pour lui accorder un rôle central dans la formation permanente. Les réponses au mémorandum ont permis d'identifier toute une variété d'institutions concevant l'apprentissage tout au long de la vie comme un outil de changement et comme un devoir. Les membres de l'EUA ont fourni une palette impressionnante d'informations, d'exemples de bonne pratique et d'innovations. La tendance actuelle est de constituer l'apprentissage tout au long de la vie en «cadre normal de référence» dont l'éducation formelle ne serait qu'une partie.²

Les six messages clés du mémorandum

Le mémorandum semble s'adresser en priorité aux Etats membres. Par conséquent, les six messages clés sont destinés davantage aux gouvernements qu'aux institutions d'enseignement et de formation.

Les membres de l'EUA ont exprimé des réserves quant à l'accent mis sur l'individu dans le projet. A notre avis, seule une interaction entre l'individu et le système de formation – et réciproquement – apportera un bénéfice individuel et collectif, ainsi qu'un profit pour la société dont l'individu et le système font partie. L'apprentissage tout au long de la vie devrait être une préoccupation sociale.³

Il a été démontré que l'individu, même très motivé pour apprendre, éprouve beaucoup de difficultés à concevoir son projet d'apprentissage, à le mettre au point, à le financer et à poursuivre la voie qu'il a tracée, particulièrement quand il tente d'acquérir une qualification attribuée uniquement à la fin d'une longue période d'études.⁴ Le mémorandum devrait reconnaître que les individus ont besoin d'un appui, notamment pour construire leurs parcours d'apprentissage.

Bien qu'un changement s'impose dans les institutions éducatives, visant à considérer l'étudiant comme un véritable partenaire d'apprentissage, on court le risque d'une fragmentation trop importante si on ne garde pas présente à l'esprit la nécessité de maintenir un cadre collectif. Les différents fournisseurs d'apprentissage devraient soutenir les apprenants dans leurs parcours, qui doivent être clairs, interconnectés et flexibles.

Message clé 1 — Garantir un accès universel à l'apprentissage pour acquérir et réactualiser les compétences

Les institutions d'enseignement supérieur ont une contribution essentielle à apporter au processus de définition des compétences à acquérir. Ce travail a déjà commencé en collaboration avec les employeurs mais il est important que ces compétences soient perçues comme une contribution à la citoyenneté autant que comme aptitude à l'emploi. La citoyenneté est généralement considérée comme une capacité individuelle mais elle se fonde en réalité

sur une compréhension de l'interaction avec les autres citoyens. Le citoyen et l'apprenant faisant partie d'une communauté, les bénéfices collectifs de la citoyenneté et de l'apprentissage devraient être davantage soulignés dans le projet de mémorandum.

L'EUA aimerait attirer l'attention de la Commission sur le fait que, généralement, les personnes sont encore préoccupées par les compétences de base telles que la lecture ou le calcul. Certains membres de l'EUA remettent en cause l'expression «compétences de base» telle qu'utilisée dans le mémorandum et proposent «compétences d'apprentissage tout au long de la vie» ou «compétences clés d'apprentissage» pour désigner les aptitudes retenues à Lisbonne.

Les membres de l'EUA ont également établi d'autres compétences génériques considérées comme importantes pour les apprenants. La mobilité exige du citoyen ou de l'employé des capacités spécifiques, telle une meilleure maîtrise des langues étrangères ou de la communication interculturelle. En conséquence, les personnes étant plus mobiles pour des raisons professionnelles, les employeurs devront pouvoir évaluer leurs qualifications et les comparer dans différents contextes.

Outre leur contribution quant à la définition des compétences à acquérir par les apprenants, les institutions d'enseignement supérieur devraient évaluer la nature des capacités qu'elles peuvent développer.

Si ce ne sont pas les institutions d'enseignement supérieur qui peuvent garantir l'accès universel à l'apprentissage, elles peuvent néanmoins le faciliter – quand elles en auront les moyens et quand elles voudront attirer davantage d'apprenants. Comment rendre les offres d'apprentissage accessibles aux clientèles non traditionnelles de l'enseignement ou de la formation ? Tel est le défi lancé à tous les pays européens. De ce point de vue, nous considérons les messages un et six du mémorandum

(proposer des options proches de l'apprenant) comme étant étroitement liés.

Message clé 2 — Accroître l'investissement dans les ressources humaines pour l'apprentissage tout au long de la vie

Ce deuxième message du mémorandum est essentiel et peut être interprété de différentes façons. L'un des aspects que l'EUA veut souligner est l'importance pour les gouvernements d'investir dans la formation des enseignants et des formateurs à toutes les étapes de l'apprentissage. Le secteur de l'enseignement supérieur est un laboratoire intéressant d'expérimentation en éducation formelle. Beaucoup de professeurs approchant de l'âge de la retraite, on doit s'attendre à un renouvellement significatif du corps enseignant. Cette situation sera l'occasion de définir de nouveaux profils et d'autres compétences didactiques. Les gouvernements pourraient contribuer à rendre plus attractives les carrières éducatives à tous les niveaux, ce qui impliquerait, outre des salaires concurrentiels, une amélioration des ressources en personnel dans certains secteurs. Un investissement est également nécessaire au niveau des enseignants et formateurs de l'enseignement informel et non formel.

Qui devrait payer pour l'apprentissage tout au long de la vie? Les réponses semblent se situer à deux niveaux: (1) comment financer l'apprenant individuel; (2) comment financer le prestataire de formation. Certains sont disposés à payer pour apprendre – il s'agit le plus souvent de personnes ayant déjà bénéficié d'un enseignement officiel de haut niveau et souhaitant parfaire leurs compétences. Cette situation fait craindre que l'apprentissage tout au long de la vie ne contribue à élargir le fossé entre nantis et défavorisés dans la société de la connaissance. Il faut différencier ceux qui ont un revenu professionnel et sont en mesure de payer de ceux qui ne le peuvent pas, ainsi que les apprenants motivés de ceux qui ne le sont pas

(indépendamment de leurs ressources économiques).

Plusieurs pays cherchent des systèmes capables de motiver ou d'apporter une aide financière à l'apprenant: comptes individuels de formation ou prêts au développement professionnel, incitations aux fournisseurs d'apprentissage et aux entreprises sous forme de fonds spéciaux ou de déductions fiscales. L'EUA approuve l'idée d'un projet de recherche sur les avantages sociaux et économiques résultant des différents modes d'investissement dans l'apprentissage tout au long de la vie, et suggère que cette recherche s'effectue à différents niveaux: l'individu, l'organisation, la région ou le pays.

Message clé 3 — Elaborer des méthodes d'enseignement et d'apprentissage pour l'apprentissage tout au long de la vie

L'enseignement dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie doit être étroitement lié à la recherche de nouvelles méthodes didactiques. Les expériences d'utilisation des TIC dans les institutions européennes d'enseignement supérieur sont multiples, qu'il s'agisse d'apprentissage sur le campus ou à distance. Dans ce contexte, nombreux sont les efforts déployés pour développer de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

Message clé 4 — Améliorer la reconnaissance de l'apprentissage, en particulier non formel et informel

Le document de la Commission est une heureuse initiative pour jeter un pont entre les divers secteurs des systèmes nationaux d'enseignement et de formation et élargir le débat sur l'apprentissage et la «société apprenante». Il a raison d'affirmer qu'il ne suffit pas de construire des passerelles entre les différents domaines de l'enseignement officiel.

Les systèmes de crédits sont un outil puissant pour améliorer la reconnaissance et la

valorisation de l'apprentissage puisqu'ils peuvent être transférés ou accumulés. Leur intérêt est de permettre le balisage des parcours d'apprentissage. Dans les institutions universitaires et extra-universitaires, l'introduction de cours modulaires basés sur les crédits a considérablement facilité la mobilité des étudiants entre les deux secteurs.⁵

La validation des acquis antérieurs constitue l'outil alternatif pour améliorer la reconnaissance et la valorisation de l'apprentissage mais il existe une confusion entre la reconnaissance de l'expérience acquise et celle de l'expérience professionnelle acquise, ainsi qu'entre la validation de l'apprentissage par une qualification formelle ou par d'autres méthodes. L'enjeu sera de passer d'une accréditation au cas par cas des acquis antérieurs ou d'un apprentissage effectué dans différents contextes à un système généralisé d'accréditation.

Pour la communauté de l'enseignement supérieur, la valorisation de l'apprentissage est intimement liée au contrôle de la qualité. Le débat sur l'accréditation est récent en Europe et demeure assez confus et controversé. La manière optimale de protéger les étudiants contre les offres d'apprentissage frauduleuses reste une question clé.

L'homologation, d'une manière ou d'une autre, de l'ensemble des connaissances et compétences acquises jusqu'à un certain point final, pourrait contribuer à réduire les taux d'abandon et d'échec dans l'enseignement officiel, qui suscitent des problèmes sociaux et financiers inquiétants dans certains pays. Une telle homologation pourrait également rendre l'enseignement européen concurrentiel au niveau international.

Message clé 5 — Assurer l'accès à une information et à des conseils de qualité sur les offres d'apprentissage.

Une orientation en matière d'apprentissage est nécessaire à toutes les étapes de la vie, non seulement pour les cours individuels mais également pour les combinaisons possibles entre différents apprentissages. Nous proposons que l'apprenant potentiel puisse d'abord bénéficier d'une guidance personnelle indépendante (information et conseils), dans le cadre d'une structure générale éventuellement située au niveau local. L'enseignement transnational, qui se développe fortement dans certaines disciplines et dans certains pays, devrait être inclus dans ces structures d'orientation, l'étudiant potentiel devant savoir si un cours est accrédité ou pas – plusieurs membres de l'EUA recommandent pour cela le développement de portails Internet. Celui-ci devrait ensuite recevoir directement de l'institution qu'il aura choisie les indications et l'aide nécessaires pour définir son projet d'apprentissage. Les services d'orientation professionnelle et les conseillers aux études devraient recevoir la formation requise pour travailler dans un contexte de plus en plus intensif de gestion de l'information et de guidance.

Message clé 6 — Rapprocher les offres d'apprentissage tout au long de la vie des apprenants – jusque dans leurs communautés, le cas échéant à l'aide des TIC

Les citoyens demandent que l'apprentissage soit «proche» d'eux de deux manières: proche dans le sens d'«accessible» et dans le sens de «pertinent»; les individus devraient pouvoir comprendre comment l'apprentissage peut améliorer leur vie et leur «citoyenneté» et y avoir accès.

Des projets pour améliorer l'accès à l'enseignement supérieur sont en cours dans plusieurs pays mais ne sont pas considérés comme suffisants pour surmonter tous les obstacles à l'apprentissage. La majorité des membres de l'EUA est disposée à investir dans les TIC pour faciliter l'accès à l'apprentissage de

ceux qui en étaient exclus jusqu'ici – à condition de réduire la «fracture numérique» entre ceux qui ont accès à l'équipement et ceux qui ne l'ont pas. Ce type d'outil peut en effet mettre l'apprentissage à disposition de l'étudiant sur le lieu, au moment et selon le rythme choisis. L'EUA précise que les institutions ne peuvent pas supporter seules les coûts d'investissement dans les nouvelles technologies. Certains pays envisagent la création d'une université virtuelle (e-university) afin de réduire les coûts de développement de certains types d'enseignement et d'obtenir des bénéfices à plus grande échelle.

Le partenariat est la meilleure façon de dispenser l'apprentissage tout au long de la vie. De nombreuses institutions d'enseignement supérieur se sont bâties une solide expérience dans la mise en place de partenariats pour le développement régional. Elles entretiennent des relations de longue date avec des organisations de la société civile. Sur cette base, elles peuvent participer au fonctionnement de vastes centres de formation tout au long de la vie – voire les héberger – qui répondent aux besoins des différents apprenants.

Amélioration des statistiques

L'annexe du document de la Commission met en lumière l'insuffisance actuelle de statistiques sur l'apprentissage tout au long de la vie et la consultation des membres de l'EUA indique qu'il s'agit d'un problème à aborder au niveau européen. L'approche proposée par le document, qui commence par un affinement des définitions de l'apprentissage tout au long de la vie, semble pertinente.

Une stratégie européenne pour l'apprentissage tout au long de la vie

La dimension européenne du mémorandum est trop implicite – une stratégie européenne pour l'apprentissage tout au long de la vie devrait être davantage qu'une comparaison au niveau de

l'UE (ou de l'UE-plus) des plans et expériences nationaux. Compte tenu de sa spécificité historique, chaque pays surmonte ses propres obstacles pour offrir un apprentissage tout au long de la vie à ses citoyens. Néanmoins, plusieurs problèmes sont communs à l'ensemble des pays, au sein et hors de l'UE. La réponse à ces questions peut contribuer à un renforcement de la dimension européenne et mener, par exemple, à une coopération et un étalonnage concurrentiel (benchmarking) au niveau européen/international. L'apprentissage tout au long de la vie devrait être une activité européenne, s'inspirant de valeurs communes, même lorsqu'elles sont interprétées différemment à travers le continent.

L'EUA propose que les universités intègrent les changements suggérés par le processus de Bologne dans leurs plans d'apprentissage tout au long de la vie. Une stratégie européenne d'apprentissage tout au long de la vie devrait être axée sur les domaines de convergence définis dans le cadre du processus de Bologne pour faire progresser la mise en œuvre de cette formation permanente.

Certains membres de l'EUA ont demandé que la Commission renforce dans le projet de mémorandum le rôle des institutions d'enseignement supérieur en tant que partenaires dans toute stratégie européenne d'apprentissage tout au long de la vie. Une action sera requise à différents niveaux pour mettre en place une stratégie globale.

Les systèmes européens d'enseignement et d'apprentissage doivent se caractériser à tous les niveaux par leur haute qualité, une diversité positive et la transparence. Les gouvernements et les institutions européennes d'enseignement supérieur devraient promouvoir l'enseignement transnational dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie et multiplier les liens et les passerelles entre les formations professionnelles et universitaires.

Si l'Europe réussit à exploiter son potentiel d'apprentissage et à produire les idées requises pour contribuer à la prospérité générale, à la diminution des inégalités et à la gouvernance globale, d'autres régions du monde pourront porter un regard neuf sur le vieux continent.

Annexe: L'apprentissage tout au long de la vie dans la pratique de l'enseignement supérieur

Durant la consultation, les réponses des membres de l'EUA ont mis en évidence une préoccupation liée à la réalité quotidienne de l'offre d'apprentissage tout au long de la vie, avec les questions qui en découlent. Certaines institutions suivent une politique claire en matière de formation permanente; la majorité probablement n'en ont pas pour les raisons invoquées au début du rapport, mais parfois pour d'autres motifs. Les institutions ayant une telle politique tendent à placer au centre des débats l'idée que l'apprentissage tout au long de la vie bénéficie de «la même priorité que l'enseignement ordinaire», ou bien qu'il fournit le cadre général dans lequel s'inscrivent toutes les autres activités d'enseignement.

Cette partie décrit les principaux éléments d'une politique d'apprentissage tout au long de la vie au niveau d'une institution d'enseignement supérieur mais est structurée dans un contexte institutionnel spécifique. Les institutions qui inscrivent l'apprentissage tout au long de la vie dans leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage traditionnels doivent parvenir à déplacer l'apprentissage tout au long de la vie de la marge vers le centre et à réorganiser leur fonctionnement en conséquence.

Même si des personnes ou des départements isolés sont à l'origine de l'activité, la direction institutionnelle devient essentielle, lorsqu'une politique est mise en place, pour maintenir la cohésion globale, assurer la coordination entre les politiques connexes et définir ou parfois revoir les priorités.

L'apprentissage tout au long de la vie semble être un facteur de changement au sein des institutions d'enseignement supérieur et de décloisonnement interne ou externe.

Les éléments principaux d'une politique d'apprentissage tout au long de la vie dans une institution d'enseignement supérieur sont les suivants: (1) concevoir la politique, (2) organiser l'établissement en vue de l'apprentissage tout au long de la vie, (3) gérer cet apprentissage, (4) organiser l'offre d'enseignement, (5) mener la recherche sur l'apprentissage permanent, (6) contribuer au développement du personnel, (7) œuvrer pour une reconnaissance de la formation, (8) travailler en partenariat, (10) vendre d'autres formes d'apprentissage tout au long de la vie ou en recevoir le financement.

Conclusion

Pendant cette consultation, les institutions d'enseignement supérieur ont retenu les facteurs suivants pour une mise en œuvre réussie de l'apprentissage tout au long de la vie: (1) il faut une interaction entre les différents niveaux politiques; (2) le travail doit se situer dans une perspective à long terme et il faut prêter attention dès le début à la durabilité des initiatives, y compris aux ressources et à la qualité du travail; (3) il faut un partenariat efficace. En ce sens, le mémorandum définit correctement la «clé du succès»: «se fonder sur un sens des responsabilités pour l'apprentissage tout au long de la vie, partagées entre tous les acteurs essentiels.»

REFERENCES

Contributions à la consultation des membres collectifs de l'EUA (les conférences nationales des recteurs) mentionnées dans ce rapport.

Association of Swedish Higher Education's note on lifelong learning in Sweden (2001), Association de l'enseignement supérieur suédois.

Austrian Rectors' Conference's note on lifelong learning in Austria (2001), Conférence des recteurs autrichiens.

Coonahan, J. (2001). The Irish Higher Education Response to the Lifelong Learning Policy, pour la Conférence des dirigeants d'universités irlandaises (Conference of Heads of Irish Universities).

Feutrie, M. (2001). La formation continue universitaire en France: situation et perspectives,

pour la Conférence des Présidents d'Université (CPU).

Conférence des recteurs allemands (2001) (Hochschulrektorenkonferenz). Commentaires sur le Mémorandum (en allemand), Hake, B.J. et al. (1999) European Higher Education and Lifelong Learning: the Max Groote Expert Centre, présenté par l'Association des universités aux Pays-Bas (VSNU).

Markkula, M. (2001). European Universities and Continuing Education, pour la Conférence des recteurs finlandais (Finnish Rectors' Conference), non publié.

Mora, J-G. "Lifelong Learning Policies in Spanish Universities", European Journal of Education (2001).

Universities UK Comment on the Memorandum (2001), Association des universités du Royaume-Uni.

INTRODUCTION

Réponse à la consultation

Les membres de l'Association Européenne de l'Université (EUA) sont des organisations nationales représentant l'enseignement supérieur (les conférences des recteurs), ainsi que des universités individuelles. Leur nombre s'élève à environ 630, provenant de 45 pays.

L'EUA a demandé à ses membres collectifs (les conférences des recteurs) d'exprimer leurs réactions sur le projet de mémorandum de la Commission européenne sur l'apprentissage tout au long de la vie et de faire leurs commentaires sur l'impact des politiques nationales d'apprentissage tout au long de la vie sur l'enseignement supérieur. Elle a invité les membres individuels à donner des informations sur leurs politiques d'apprentissage tout au long de la vie, des exemples de bonne pratique et leurs réactions au mémorandum.

Compte tenu de la brièveté du délai, les membres de l'Association ont bien répondu à la demande qui leur était faite de contribuer à la consultation. Onze membres collectifs dans les Etats membres de l'UE ont réagi, et des informations sur un douzième Etat membre ont été obtenues via un membre individuel. Une conférence des recteurs dans un pays candidat à l'adhésion a également répondu. Soixante institutions individuelles (plus de 10% des membres de l'EUA) ont donné des informations et des exemples de bonne pratique – beaucoup d'établissements ont présenté plusieurs exemples d'offre d'apprentissage tout au long de la vie. La moitié de ces institutions est située dans des pays non membres de l'UE (Norvège, Suisse, quelques-uns des pays d'Europe centrale et orientale, Turquie).

Présentation des résultats

Cette analyse des réponses contient un large éventail d'opinions provenant de tout le continent, même si le projet de mémorandum ne porte que sur les Etats membres de l'UE.

Le rapport s'articule en quatre parties:

- **Chapitre I: L'apprentissage tout au long de la vie et l'enseignement supérieur;** il aborde la position de l'enseignement supérieur dans le débat sur l'apprentissage tout au long de la vie et place la discussion dans le contexte actuel de l'enseignement supérieur.
- **Chapitre II: Les six messages clés du mémorandum;** il fournit des commentaires sur le projet de texte.
- **Chapitre III: Une stratégie européenne pour l'apprentissage tout au long de la vie;** il essaye d'explorer la dimension européenne de l'apprentissage tout au long de la vie du point de vue de l'enseignement supérieur.
- **Chapitre IV : Pratique de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur;** il identifie quelques-unes des préoccupations des institutions travaillant sur le terrain.

Dans chaque chapitre, des recommandations suivent l'analyse, qui est illustrée par des exemples concrets. Les commentaires et les recommandations les plus importants sont soulignés dans le résumé analytique.

CHAPITRE I : L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE ET L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Quel peut être le rôle de l'enseignement supérieur dans l'apprentissage tout au long de la vie?

Telle est la question que se sont posée les membres de l'EUA à la lecture du projet de mémorandum de la Commission sur l'apprentissage tout au long de la vie. Ils y ont répondu sur la base de:

- leur compréhension du concept
- leur observation de son importance accrue dans le discours politique à tous les niveaux
- le lien qu'ils établissent avec le rôle plus large de l'enseignement supérieur dans la société
- leurs expériences en matière de promotion ou d'offre d'apprentissage tout au long de la vie, ainsi que leurs plans pour l'avenir.

Le débat sur le rôle de l'enseignement supérieur dans l'apprentissage tout au long de la vie provoque un certain scepticisme, dans et hors de la communauté universitaire. A l'intérieur, certains enseignants, chercheurs et administrateurs expriment leur inquiétude que l'apprentissage tout au long de la vie puisse être un secteur distinct des activités de base des institutions, à savoir l'enseignement, la recherche et le service à la communauté, et apparaisse davantage comme une distraction. En dehors de la communauté, des organisations internationales, des gouvernements, des entreprises, des associations professionnelles, des organisations non gouvernementales et le grand public remettent parfois en question le désir et la capacité des institutions d'enseignement supérieur à dispenser une formation différente de l'enseignement traditionnel. Les premiers estiment que l'enseignement supérieur devrait mener une réflexion critique sur la société dont il fait partie et examiner les nouvelles tendances avec prudence. Les seconds pensent que les universités sont lentes à modifier leur mode de fonctionnement. **L'apprentissage tout au long de la vie est une question importante, stimulant un échange de vues entre différents acteurs, et l'EUA accueille favorablement l'initiative de la Commission**

d'ouvrir un débat sur le projet de mémorandum.

Pendant cette consultation, plusieurs raisons ont été invoquées pour expliquer l'hésitation des institutions d'enseignement supérieur (notamment les universités traditionnelles), en tant que prestataires individuels de formation ou en tant que système collectif, à adhérer entièrement au concept de l'apprentissage tout au long de la vie. D'autres facteurs influencent leur capacité à offrir différents types d'apprentissage.

Tout d'abord, les difficultés liées au concept:

- L'apprentissage tout au long de la vie implique une formation acquise dans un cadre public et/ou privé. L'enseignement supérieur en Europe est traditionnellement un service public. Quand l'apprentissage tout au long de la vie est perçu comme faisant partie du mandat de service public de l'établissement, il est mieux intégré; par contre, quand il est considéré davantage comme une entreprise privée ou comme un service payant pour les étudiants, il n'est plus accepté de la même manière. Même si les établissements d'enseignement supérieur se positionnent de plus en plus selon une logique de marché et s'ils sont encouragés à gagner de nouvelles parts de marché et à augmenter leurs ressources, cela n'est souvent pas une raison suffisante pour placer l'apprentissage tout au long de la vie au coeur de leurs activités. Quand une institution décide de s'adresser à une nouvelle clientèle, elle doit en général se lancer dans une «double conquête»: une conquête externe destinée à la positionner sur le marché émergent et une conquête interne pour convaincre les collègues de la légitimité et de la valeur de l'initiative.⁶ Cela se remarque dans le domaine de la formation continue, précurseur de l'apprentissage tout au long de la vie dans le contexte de l'enseignement supérieur.
- L'apprentissage tout au long de la vie implique des formations acquises à différents niveaux. Le secteur de l'enseignement supérieur peut assumer

celle menée au niveau «supérieur» mais a davantage de difficultés à s'attribuer un rôle à d'autres niveaux. Le concept d'apprentissage tout au long de la vie est parfois considéré comme un prétexte pour introduire dans des programmes universitaires déjà trop chargés des activités qui devraient fonctionner ailleurs. La Conférence des recteurs allemands précise que, dans le cadre de l'offre de formation tout au long de la vie, ses institutions d'enseignement supérieur se sont concentrées sur le développement professionnel continu, auquel elles estiment être le plus aptes à contribuer étant donné leurs connaissances et compétences particulières. Leur collaboration avec les entreprises leur permettra en échange de mettre à jour leurs connaissances et de réactualiser les programmes d'études.

- L'apprentissage tout au long de la vie implique le passage d'une organisation basée sur l'offre à une organisation basée sur la demande. Institution d'enseignement supérieur et enseignant doivent se tourner vers l'apprenant, évaluer ses connaissances et compétences acquises et, partant de là, utiliser le projet d'apprentissage pour dessiner un parcours possible. Ils devraient dès lors aménager l'accès aux ressources d'apprentissage ainsi que le contrôle régulier des progrès jusqu'aux résultats. Une telle approche a des incidences radicales dans la manière dont les universités organisent notamment leur enseignement. L'Association de l'enseignement supérieur suédois observe que, dans son pays, «les composantes politiques, sociales et éducatives de la politique d'apprentissage tout au long de la vie sont généralement acceptées. La nouveauté – et un défi pour l'avenir – sera de laisser un large champ de manoeuvre à l'apprenant individuel lors de la mise en oeuvre d'une politique d'apprentissage tout au long de la vie, ce qui attribue un nouveau rôle au gouvernement et aux institutions. Une question essentielle sera de savoir si les établissements ont la capacité et la volonté d'utiliser leur autorité pour permettre aux étudiants de satisfaire leurs aspirations d'apprentissage tout au long de la vie.»

Deuxièmement, les difficultés liées à la pratique:

- La responsabilité publique des institutions européennes d'enseignement supérieur est devenue de plus en plus étendue, complexe et importante. On attend des universités qu'elles contribuent à la croissance économique et au progrès social de diverses façons mais ces nouveaux défis ne sont généralement pas accompagnés d'une prise en charge par les ressources additionnelles. Dans les économies de transition d'Europe centrale et orientale, l'enseignement supérieur est particulièrement perçu comme un outil de régénération économique et de transformation sociale. Les établissements d'enseignement supérieur de cette partie de l'Europe sont très conscients de la nécessité de recycler et de former les individus à de nouvelles professions, comme ils l'ont fait notamment dans les finances ou le droit. Leur expérience devrait être utile à l'Europe occidentale puisque les grandes cohortes d'employés de l'après-guerre partent peu à peu à la retraite, et que les gouvernements, confrontés aux pénuries de main-d'œuvre, essaient d'encourager les travailleurs à se recycler et envisagent d'importer de la main-d'œuvre. Néanmoins, certains établissements craignent que, pour fournir une formation tout au long de la vie, ils ne doivent réduire les efforts et les ressources consacrés jusqu'ici à leur fonction prédominante, dispenser l'enseignement supérieur initial.
- Différentes structures proposent un apprentissage tout au long de la vie. En Italie, malgré les initiatives de certaines universités, il n'y a pas eu d'approche systématique pour le développer au sein du système universitaire; cet apprentissage a plutôt été organisé par le secteur non universitaire et post-secondaire. En Irlande, l'enseignement supérieur a joué un rôle limité dans la formation tout au long de la vie, les universités et autres établissements d'enseignement supérieur concentrant presque exclusivement leurs efforts sur l'éducation des jeunes; cependant, une nouvelle approche vise à intégrer l'enseignement supérieur au sein d'un système réunissant tous les secteurs éducatifs. Aux Pays-Bas, l'éducation des adultes s'est développée en marge de

l'enseignement supérieur et particulièrement des universités. En 1998, un programme d'action national pour l'apprentissage tout au long de la vie a porté presque exclusivement sur l'amélioration de l'enseignement primaire et secondaire.⁷

- Aux différents types d'établissements correspondent différentes missions. Certains ont été créés spécifiquement pour servir leur région et contribuer clairement à l'apprentissage tout au long de la vie inscrit dans ce contexte. Mais chaque institution d'enseignement supérieur, indépendamment de ses origines, doit faire face à une nouvelle compétition pour les ressources et se doit de plus en plus de choisir son profil spécifique et ses secteurs d'activité prioritaires.
- Certains établissements d'enseignement supérieur qui aimeraient s'engager dans l'apprentissage tout au long de la vie d'une manière globale n'en ont pas la capacité. Dans les pays où l'éducation des adultes et/ou d'autres types d'apprentissage tout au long de la vie ont été développés par des secteurs différents, l'enseignement supérieur n'a guère d'expérience; ses établissements sont de «nouveaux fournisseurs» dans le domaine et doivent faire preuve d'une grande motivation pour se tailler une part du marché. Et dans les domaines où l'université a la compétence requise, tel celui du développement professionnel continu, il existe une concurrence accrue avec les consultants, entreprises et organisations de formation des organisations professionnelles qui ont parfois de meilleures compétences pour fournir l'apprentissage demandé.

Ainsi, comment l'enseignement supérieur peut-il valablement contribuer à l'apprentissage tout au long de la vie et en tirer les meilleurs avantages?

Selon l'EUA, l'université devrait être un acteur central dans la formation tout au long de la vie, les caractéristiques spécifiques de l'enseignement supérieur devant être préservées et soulignées.

- L'enseignement supérieur comme système collectif devrait nourrir la réflexion sur l'apprentissage tout au long de la vie en

tant que concept et instrument politique pour la transformation sociale et économique de notre société.

- Le rôle de l'enseignement supérieur est «de renouveler la société par la création et le transfert de nouvelles connaissances et compétences».⁸ Cette observation fait référence à la spécificité de la mission universitaire qui associe recherche et enseignement. Les universités sont le mieux placées pour mener des recherches sur l'apprentissage tout au long de la vie. Ainsi, la Conférence des recteurs autrichiens note qu'il serait judicieux d'éviter le développement parallèle coûteux de nouvelles méthodes de formation dans chacun des secteurs proposant l'apprentissage tout au long de la vie. L'université pourrait explorer ces méthodes, puis les mettre à disposition de ceux qui dispensent l'apprentissage, quel qu'en soit le contexte.
- Cette spécificité place également les universités à la pointe de certains secteurs de la formation où il est nécessaire d'associer la recherche la plus récente à l'expérience de son application (par exemple, en ingénierie). L'établissement d'enseignement supérieur peut ainsi devenir un lieu où l'apprenant sait qu'il pourra retourner pour actualiser ou compléter sa formation initiale. Les institutions peuvent inculquer aux plus jeunes étudiants l'aspiration à poursuivre en permanence la mise à jour de leurs connaissances et de leurs compétences, créant chez eux un réflexe d'apprentissage.
- Les entreprises recherchent des formations plus ciblées et sur mesure. Les institutions d'enseignement supérieur sont bien placées pour répondre aux demandes de transfert de connaissances très spécifiques.
- L'université peut également expérimenter de nouveaux concepts et contenus de programmes d'études et des modes d'enseignement inédits.
- Enfin, l'université peut contribuer à l'élaboration de nouvelles procédures d'assurance qualité et d'accréditation de l'apprentissage tout au long de la vie dans différents contextes.

Incidence du contexte actuel de l'enseignement supérieur sur le concept et la pratique de l'apprentissage tout au long de la vie

Une concurrence croissante

Les établissements d'enseignement supérieur font face à une concurrence croissante aussi bien pour les étudiants, le personnel et la recherche que pour leur sphère d'influence et leur financement.

- Suite aux changements démographiques, on constate une diminution du nombre d'étudiants de premier cycle (undergraduate) du groupe d'âge traditionnel.
- Le niveau éducatif moyen de la population européenne a progressé et le nombre d'adultes aspirant à une qualification supérieure pourrait baisser.
- Les professeurs partent à la retraite et doivent être remplacés par un autre type d'enseignant.
- Les entreprises mènent davantage d'activités de recherche et organisent de plus en plus leurs propres formations – allant même jusqu'à créer des «universités d'entreprise».

En conséquence, les établissements sont davantage en concurrence au niveau national et parfois international. La compétition intra-européenne entre institutions d'enseignement supérieur augmente en même temps que leur collaboration. Autre source de concurrence: les universités publiques ou privées, prestigieuses ou moins connues, situées dans d'autres régions du monde (notamment les Etats-Unis) et qui utilisent le progrès technologique pour accroître leur part du marché mondial de l'éducation et de la formation. De «nouveaux fournisseurs» ont émergé, dont certains offrent un enseignement transnational sous une des formes suivantes:

- des universités traditionnelles proposant un enseignement à distance, «franchisant» certaines activités ou créant des filiales;
- des organisations à but lucratif offrant de l'enseignement;

- des consortia d'apprentissage réunissant des organisations publiques et privées.

Cette concurrence est également renforcée par le fait que les fournisseurs commerciaux d'enseignement et de formation perçoivent de nouveaux débouchés dans l'évolution de la demande d'apprentissage et le passage d'un enseignement axé sur le prestataire à un enseignement axé sur l'apprenant.

La mondialisation de l'économie et l'émergence de l'apprentissage virtuel ont donné une dimension internationale à l'enseignement supérieur et incité les gouvernements à repenser le mode d'éducation et de formation de leurs citoyens. Bien qu'il n'y ait pas de données fiables sur la dimension actuelle du secteur de l'enseignement transnational en Europe (partiellement en raison de la difficulté d'arriver à un accord sur la définition du concept), celui-ci est particulièrement présent dans les régions où l'on constate une grande sélectivité et une faible diversification de l'enseignement traditionnel.⁹ En réalité, l'enseignement transnational est porteur d'opportunités et de défis. Il permet de faciliter l'accès à l'apprentissage et d'en diversifier les parcours. Il encourage également l'innovation dans les programmes d'études et les méthodes d'enseignement, la coopération interculturelle et une saine compétitivité. Les systèmes d'éducation nationale entrent en conflit avec les fournisseurs officieux et non réglementés lorsque ceux-ci ne font pas l'objet d'un contrôle de qualité. On note une volonté de protéger les consommateurs contre l'exploitation et de reconnaître l'enseignement transnational de qualité. Les stratégies pour gérer l'enseignement transnational devraient être compatibles avec d'autres objectifs d'éducation nationale tels que la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie, la transmission de la culture ou l'augmentation de la compétitivité.¹⁰

La Déclaration de Bologne

C'est la perception de cette compétitivité renforcée dans l'enseignement supérieur qui a incité les ministres de l'Education à signer la Déclaration de La Sorbonne en 1998 et la Déclaration de Bologne en 1999, initiative politique ayant une incidence majeure au niveau européen sur le contexte actuel des

institutions universitaires, le mode d'organisation de leurs principales activités d'enseignement et leur conception de l'apprentissage tout au long de la vie.¹¹

Pendant cette consultation, certains membres de l'EUA se sont interrogés sur la nature du lien entre le mémorandum et le processus de Bologne.

La Déclaration de Bologne propose une nouvelle architecture des structures d'apprentissage, actuellement examinée par la communauté de l'enseignement supérieur: sa mise en oeuvre devrait permettre aux institutions d'offrir un apprentissage tout au long de la vie selon des parcours flexibles. La Déclaration propose une réévaluation de la relation séquentielle entre la phase initiale d'études (1er cycle) et la phase postgrade (2e et 3e cycles). Elle suggère que le 1er cycle de l'enseignement supérieur (niveau bachelor) se mesure à l'aune des connaissances et des compétences acquises plutôt qu'aux années d'études. **Ce concept rapproche l'enseignement supérieur des autres secteurs d'éducation et de formation dans le débat sur la reconnaissance de l'apprentissage.** En outre, les différents outils que les établissements d'enseignement supérieur doivent mettre en place pour certains aspects de l'apprentissage tout au long de la vie devraient s'articuler au niveau européen:

- des mécanismes pour rendre les structures d'études plus transparentes
- des mécanismes pour la reconnaissance de l'apprentissage
- des mécanismes pour le contrôle de la qualité.

De tels outils sont inclus dans le «processus» de Bologne, c'est-à-dire dans le travail effectué par les institutions et les gouvernements pour remplir les objectifs de la Déclaration.

La conférence thématique de l'Année européenne pour l'apprentissage tout au long de la vie (1996) a souligné la nécessité d'une vision commune de l'enseignement supérieur à l'échelle européenne. Le processus de Bologne est une réponse possible à cette demande. Le VSNU néerlandais a fait le commentaire suivant: «L'accord de Bologne est le premier pas vers une vision et une politique globales sur les développements futurs de la phase postgrade (2e et 3e cycles) de l'enseignement supérieur». **Il permettrait de rendre**

l'enseignement officiel plus flexible et différencié, et d'en améliorer la qualité. Dans la plupart des pays européens, l'idée d'un espace ouvert de l'enseignement supérieur susceptible d'offrir des possibilités continues d'entrée, de sortie et de reprise, reçoit un accueil de plus en plus favorable.

La motivation la plus ostensible des ministres signataires de la Déclaration de Bologne était de parvenir à «une Europe plus complète et plus forte» – vraisemblablement plus qu'une Union basée uniquement sur la convergence économique. Face à l'anti-mondialisation et aux mouvements des organisations anti-internationales qui attirent de plus en plus l'attention, **il est souhaitable que les gouvernements et les organisations internationales comme l'UE se préoccupent des questions de gouvernance et de citoyenneté européennes: comment «éduquer» les citoyens d'Europe au sens large et rassembler les différents pays autour d'objectifs plus ambitieux?** *Cette approche pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie devrait être plus explicite dans le projet de mémorandum.*

Il existe clairement des forces sociales et économiques qui induisent à l'apprentissage tout au long de la vie. Le débat s'oriente de plus en plus vers un élargissement de l'accès à la formation, dans l'espoir que les individus apprennent à participer à l'économie et à la société de la connaissance, à acquérir des «aptitudes à l'emploi» et à la «citoyenneté». Nous approuvons le point de départ du document de la Commission selon lequel, dans la société de la connaissance, les idées ont beaucoup plus de pouvoir que par le passé: être le meilleur signifie avoir les meilleures idées. La richesse dépend du développement et de l'application de nouvelles connaissances, le progrès social dépend de la participation des citoyens au débat politique, et il existe un souci de cohésion sociale. Partant de là, **le courant de l'apprentissage tout au long de la vie peut être une réponse politique à un large éventail de questions, les universités souhaitant** cependant que ce concept ne repose pas exclusivement sur des motivations économiques. Dans un tel scénario, l'apprentissage tout au long de la vie pourrait être davantage compris comme une nécessité pour tous. Cet argument devrait être renforcé dans le projet de mémorandum.

Vu sous un autre angle, l'apprentissage tout au long de la vie peut servir de fil conducteur à travers l'agenda des réformes de l'éducation en Europe. Bien qu'il en soit fait très peu mention dans la Déclaration de Bologne, le communiqué plus récent des ministres réunis cette année à Prague inclut l'apprentissage tout au long de la vie parmi leurs domaines d'action (et celui des établissements d'enseignement supérieur), un compte rendu sur ce point devant être soumis en 2003 à Berlin, lieu de leur prochaine réunion.

Le processus de Bologne repose sur le même principe que le mémorandum sur l'apprentissage tout au long de la vie, à savoir que les gouvernements sont responsables des systèmes nationaux d'éducation et de formation. Les frontières ne devraient pas faire obstacle à l'apprentissage individuel: les pays doivent décider comment positionner leurs systèmes d'apprentissage nationaux sur toile de fond européenne et dans un contexte global. Pour être compétitives, les institutions doivent être moins réglementées par les systèmes nationaux et jouir par exemple de la liberté d'offrir une formation tout au long de la vie dans des conditions concurrentielles, dans leur pays ou à l'étranger, c'est-à-dire de pouvoir organiser des cours de manière flexible (selon un schéma individuel, à des périodes différentes, basés en partie sur le campus et en partie sur Internet, à côté d'une activité professionnelle, etc.). **Néanmoins, le processus de Bologne a brièvement révélé dans quelle mesure la mise en œuvre des politiques nationales et européenne s'effectue souvent dans un contexte local, tandis que lorsqu'on envisage réellement le changement, il est impératif de consacrer du temps et des efforts afin d'associer tous les acteurs des établissements d'enseignement supérieur, des écoles, des organisations non gouvernementales, etc.**

Durant la conférence de cette année sur le processus de Bologne, les institutions d'enseignement supérieur ont rappelé que leur «... motivation première pour la construction d'un espace européen d'enseignement supérieur est de permettre aux citoyens... d'en bénéficier concrètement et d'utiliser leurs qualifications dans l'ensemble de la région et au-delà». Selon la déclaration de la conférence, **l'apprentissage tout au long de la vie s'inscrit comme partie intégrante de l'espace européen d'enseignement supérieur et comme la**

Le fait que l'institution d'enseignement supérieur soit la plus proche des employeurs dans la chaîne éducative et spécialement responsable de l'aptitude à l'emploi tout au long de la vie milite fortement en faveur de son rôle central dans l'apprentissage tout au long de la vie.

Conclusion

Les réponses à ce mémorandum ont permis de découvrir que toute une variété d'institutions considèrent la philosophie de l'apprentissage tout au long de la vie comme un outil puissant de changement et comme un devoir. Les initiatives au niveau gouvernemental, tel le plan pour les comptes individuels de formation en Suède, peuvent aboutir à une demande accrue d'enseignement supérieur, que les institutions ne peuvent raisonnablement ignorer. Même si beaucoup d'entre elles en Europe ne sont pas encore parvenues à la mise en œuvre d'une stratégie globale d'apprentissage tout au long de la vie, elles sont fières de présenter **une quantité et une variété notoires d'informations, d'exemples de bonne pratique et d'innovations, qui ne devraient laisser aucun doute quant à leur volonté**

- **d'atteindre de nouveaux apprenants**
- **d'innover les méthodes d'enseignement**
- **de se former elles-mêmes en tant qu'organisations, et**
- **de travailler en partenariat avec d'autres acteurs concernés.**

Nous observons une évolution en vue de constituer l'apprentissage tout au long de la vie en «cadre normal de référence» dont l'enseignement officiel ne serait qu'une partie,¹² évolution proche de l'affirmation émise dans le projet de mémorandum selon laquelle «l'apprentissage tout au long de la vie n'est pas uniquement un aspect de l'éducation et de la formation mais doit devenir le principe directeur de l'offre d'enseignement et de la participation dans l'ensemble des contextes d'apprentissage.»

Face à la pression des organisations internationales, des gouvernements, des employeurs et des individus, les institutions officielles d'enseignement et de formation doivent avoir la liberté de décider de ce qu'elles vont faire et avec quelles ressources.

Même s'il n'y a aucune limite claire entre le rôle des différents acteurs, on pourrait imaginer que:

- l'individu est responsable de sa propre motivation et de ses activités d'apprentissage;
- les employeurs devraient prêter plus d'attention à la motivation et aux objectifs de formation de leurs employés;

- et, comme condition préalable, les gouvernements devraient favoriser une compréhension et une philosophie de l'apprentissage tout au long de la vie.¹³

Les institutions d'enseignement à tous les niveaux devraient développer des produits, des partenariats et des réseaux d'apprentissage tout au long de la vie, tandis que tous les acteurs devraient travailler à la reconnaissance de l'apprentissage et à l'assurance de sa qualité. Les moyens de progresser dans chacun de ces domaines sont examinés dans les commentaires ci-après sur le mémorandum.

CHAPITRE II: LES SIX MESSAGES DU MEMORANDUM

Le mémorandum semble s'adresser en priorité aux Etats membres. Les six messages clés sont donc davantage destinés aux gouvernements qu'aux institutions d'enseignement et de formation.

La dimension sociale de l'apprentissage tout au long de la vie

Les membres de l'EUA ont exprimé des réserves quant à l'accent mis sur l'individu dans le projet. A notre avis, **seule une interaction entre l'individu et le système d'apprentissage – et réciproquement – apportera un avantage individuel et collectif, ainsi qu'un profit pour la société dont l'individu et le système font partie.** La société dépend de plus en plus des résultats positifs de la recherche et de l'éducation (enseignement et apprentissage). L'apprentissage tout au long de la vie devrait donc être une affaire sociale.¹⁴

Il a été démontré dans des pays comme la France ou le Royaume-Uni que l'individu, même très motivé pour apprendre, éprouve beaucoup de difficultés à concevoir son projet d'apprentissage, à l'élaborer, à le financer et à poursuivre la voie qu'il a tracée, particulièrement quand il tente d'acquérir une qualification attribuée seulement à la fin d'une longue période d'études.¹⁵ *Le mémorandum devrait reconnaître que les individus ont besoin d'un appui, notamment pour construire leurs parcours d'apprentissage.*

Signaler comme le fait le projet de mémorandum que «les systèmes d'éducation et de formation devraient s'adapter aux besoins et aux exigences individuelles plutôt que l'inverse», est une simplification excessive. **Bien qu'un changement s'impose dans les institutions éducatives pour considérer l'étudiant comme un véritable partenaire d'apprentissage, on**

court le risque d'une fragmentation trop importante si on ne garde pas présente à l'esprit la nécessité de maintenir un cadre collectif. Les différents fournisseurs d'apprentissage (les établissements des secteurs d'apprentissage formel, informel et non formel – les écoles, les collèges, les universités, les associations locales et les ONG) devraient soutenir les apprenants dans leurs parcours, qui doivent être clairs, interconnectés et flexibles. **S'il existe une volonté d'éliminer les obstacles institutionnels rencontrés par les individus, il existe également le souci d'assurer un appui à ces citoyens.** L'approche idéale se situe probablement dans un développement parallèle des ambitions des individus et de leur aptitude à organiser leurs parcours d'apprentissage dans un cadre institutionnel, et de la capacité accrue des établissements à intégrer les apprenants individuels. L'apprentissage devrait être considéré comme une expérience «holistique», plutôt que comme la somme des acquis de l'individu tout au long de sa vie.

Message clé 1: Garantir un accès universel à l'apprentissage pour acquérir et réactualiser les compétences

Les établissements d'enseignement supérieur ont une contribution essentielle à apporter au processus de définition des compétences à acquérir. Ce processus a déjà commencé en collaboration avec les employeurs mais **il est important que les compétences soient perçues comme une contribution à la citoyenneté autant que comme aptitude à l'emploi.** Il ne faudrait pas encourager chez les individus l'idée que leur apprentissage tout au long de la vie doit être exclusivement centré sur l'acquisition de compétences pour garantir l'aptitude à l'emploi et les rendre «productifs». L'université peut être un lieu où est mise en valeur la citoyenneté. La citoyenneté est généralement considérée comme une capacité individuelle mais elle se fonde en

réalité sur une compréhension de l'interaction avec les autres citoyens. Le citoyen et l'apprenant faisant partie d'une communauté, les bénéfices collectifs de la citoyenneté et de l'apprentissage devraient être davantage soulignés dans le projet de mémorandum. Essentiellement, la **citoyenneté et l'apprentissage ne sont pas uniquement la responsabilité des individus mais celle des individus interagissant avec les institutions.**¹⁶

Tout en soulignant les nouvelles compétences de base définies au Conseil européen de Lisbonne (TIC – l'apprentissage numérique –, les langues, la culture technologique, l'esprit d'entreprise et les compétences sociales), le mémorandum précise que les aptitudes de base traditionnelles demeurent importantes. *L'EUA aimerait attirer attention de la Commission sur le fait que, généralement, les individus sont encore préoccupés par les compétences de base que sont l'apprentissage de la lecture et du calcul, pour lesquelles les populations des Etats membres de l'UE n'obtiennent pas toujours de bons résultats dans les enquêtes de l'OCDE. Au Danemark, la réforme actuelle du système d'enseignement professionnel et de formation continue vise principalement à améliorer les possibilités offertes à ceux qui ont les plus faibles niveaux d'éducation, ceci en renforçant les compétences de base comme la lecture, l'orthographe et l'arithmétique, dans les enseignements préparatoires pour adultes sur le lieu de travail. Certains membres de l'EUA remettent en cause l'expression «compétences de base» telle qu'utilisée dans le mémorandum et proposent «compétences d'apprentissage tout au long de la vie» ou «compétences clés d'apprentissage» pour désigner les aptitudes retenues à Lisbonne.*

Un rapport de Universities UK (anciennement CVCP) sur le développement de compétences dans l'enseignement supérieur a mis en lumière les capacités suivantes pour améliorer l'aptitude à l'emploi:

- compétences intellectuelles traditionnelles: évaluation critique de l'évidence; capacité à

raisonner logiquement, mise en pratique de la théorie, conceptualisation qualitative et quantitative des problèmes, confrontation des hypothèses

- nouvelles compétences: par exemple, communication, TIC, travail en équipe
- capacités personnelles: créativité, flexibilité, etc.
- connaissances sur la manière dont travaillent les organisations.

L'EUA se joint à Universities UK pour approuver l'accent mis dans le mémorandum sur les compétences sociales par rapport aux compétences pour la «création de richesse».

Les membres de l'EUA ont également établi d'autres compétences génériques considérées comme importantes pour les apprenants:

- la capacité d'apprendre, par exemple de gérer la quantité croissante d'informations disponibles de plus en plus rapidement et de transformer ces informations en connaissance
- la capacité de résoudre des problèmes
- le travail en réseau.

Des compétences spécifiques sont exigées lorsque le citoyen ou l'employé veut être mobile, ce qui est de plus en plus souvent le cas. Avec la globalisation de l'économie, la notion de marché du travail européen acquiert une plus grande réalité. Les jeunes prennent conscience que l'Europe est un espace où les frontières nationales deviennent moins importantes (suite notamment aux réalisations de l'UE, telle la libre circulation des biens, des services et du capital, et actuellement de manière plus évidente, l'introduction de l'euro). Et les programmes d'enseignement, de formation et de jeunesse de l'UE ont renforcé l'idée qu'étudier ou travailler à l'étranger, même pour une courte période, est une manière efficace de se préparer à une vie professionnelle de plus en plus internationale. **La mobilité exige du citoyen des capacités spécifiques, telle une meilleure maîtrise des**

langues étrangères ou de la communication interculturelle. En conséquence, les personnes étant plus mobiles pour des raisons professionnelles, les employeurs devront pouvoir évaluer leurs qualifications et les comparer dans différents contextes.

Outre leur contribution à la définition des compétences à acquérir par les apprenants, les institutions d'enseignement supérieur devraient évaluer la nature des capacités qu'elles peuvent développer. La décision principale consiste à savoir s'il convient d'intégrer l'acquisition de telles compétences dans l'enseignement traditionnel ou s'il vaut mieux les placer dans un cadre distinct. Certains, au sein des universités, font valoir que les éléments d'ordre général dans l'enseignement supérieur devraient être intégrés dans les niveaux de base et que la spécialisation devrait intervenir à un niveau universitaire plus avancé ou dans des programmes ultérieurs d'apprentissage tout au long de la vie. Une autre méthode consiste à inclure davantage de multidisciplinarité au premier niveau de l'enseignement supérieur, de sorte que les

apprenants puissent déjà acquérir quelques-unes des compétences «transmissibles» (telle la capacité à communiquer avec des spécialistes d'autres domaines). Quelle que soit l'approche – ou le mélange d'approches – choisie, l'institution devrait contrôler les résultats.

Si ce ne sont pas les institutions d'enseignement supérieur qui peuvent garantir l'accès universel à l'apprentissage, elles peuvent néanmoins le faciliter – quand elles en auront les moyens – et quand elles voudront attirer davantage d'apprenants. **Il existe une demande latente d'enseignement supérieur qu'elles pourraient stimuler. La question qui se pose dans tous les pays européens est de savoir comment apporter les offres d'apprentissage aux participants non traditionnels de la formation et de l'éducation.** Malgré l'augmentation importante du nombre d'étudiants, les gouvernements restent préoccupés par l'inégalité sociale qui se reflète dans la participation à l'enseignement supérieur. Nous considérons les messages 1 et 6 du mémorandum (offrir des possibilités proches des apprenants) comme étroitement liés à cet aspect.

L'Université d'Aberdeen propose des programmes d'accès aux personnes n'ayant pas les qualifications traditionnellement requises pour l'enseignement supérieur. Elle dispense également des programmes spécialisés aux candidats ayant des difficultés supplémentaires, comme par exemple les chômeurs de longue durée ou les personnes ayant eu des problèmes de santé mentale.

L'Université Comenius de Bratislava, en partenariat avec les Universités de Groningue et de Leeds, offre un cours d'une année pour des jeunes ayant terminé leurs études secondaires, n'ayant pas été admis dans une université et souhaitant se présenter à nouveau l'année suivante.

Dublin City University (DCU) dispose de diverses initiatives pour attirer des apprenants issus de milieux défavorisés. Elle a organisé un festival, «Dublin Nord aime apprendre», avec des groupes communautaires et des partenariats locaux de formation. La DCU a également «un réseau d'apprentissage de Dublin Nord» (basé sur une initiative de Glasgow) pour faciliter l'accès des adultes à l'apprentissage, en partenariat avec d'autres organismes. Pendant un cours de «planification du voisinage», huit conseillers bénévoles de la DCU ont travaillé avec un groupe de femmes sur une base hebdomadaire pour organiser l'accès aux ressources de la bibliothèque. Dans le cadre du cours, l'université a accueilli deux séminaires avec des partenaires de France et d'Italie.

Message clé 2: Accroître l'investissement dans les ressources humaines pour l'apprentissage tout au long de la vie

Ce deuxième message du mémorandum est essentiel et peut être interprété de différentes façons. L'un des aspects que l'EUA veut souligner est **l'importance pour les gouvernements d'investir dans la formation des enseignants et des formateurs à toutes les étapes de l'apprentissage**. «Dans une stratégie européenne pour l'apprentissage tout au long de la vie, la formation continue des enseignants doit être considérée comme une priorité» (Conférence des recteurs autrichiens). Les institutions seules ne peuvent investir tout l'argent nécessaire.

Comment allons-nous former à l'avenir les développeurs d'apprentissage et de savoir? **Le secteur de l'enseignement supérieur est un laboratoire intéressant d'expérimentation de l'éducation formelle**. Beaucoup de professeurs approchant de l'âge de la retraite, on doit s'attendre à un renouvellement significatif du corps enseignant. Cette situation sera l'occasion de définir de nouveaux profils et compétences didactiques. Mais pour attirer les profils recherchés, la majorité des universités européennes sont toujours confrontées à la

concurrence de salaires plus attractifs dans d'autres secteurs. Si une incitation économique valorisait la profession d'enseignant, l'apprentissage tout au long de la vie intéresserait davantage de candidats motivés à l'idée de poursuivre leur propre développement.¹⁷ Cela pourrait en retour stimuler l'apprentissage tout au long de la vie. Néanmoins, si la nature, la rémunération et les possibilités de développement de la profession changeaient, les dirigeants seraient contraints de trouver de meilleurs moyens de renforcer une cohésion institutionnelle déjà mise en difficulté par le recrutement de plus nombreux enseignants/facilitateurs d'apprentissage à temps partiel. Cette cohésion institutionnelle est importante pour conserver au sein de l'institution la conscience d'un objectif global et permettre au personnel de voir comment les différents efforts participent de toute l'entreprise d'apprentissage. Les gouvernements pourraient contribuer à rendre plus attractives les carrières d'enseignement à tous les niveaux, ce qui impliquerait, outre des salaires concurrentiels, l'amélioration des ressources en personnel dans certains secteurs. Un investissement est également nécessaire concernant les enseignants et les formateurs de l'enseignement informel et non formel.

La Manchester Metropolitan University poursuit une étude des besoins de développement académique et professionnel de son personnel enseignant.

L'Université Technique de Liberec et l'Université Charles de Prague offrent un cours à distance de deux ans en pédagogie appliquée pour les enseignants et tuteurs d'école maternelle, reconnu par le ministère de l'Education.

Le projet de mémorandum aborde la question plus vaste de savoir **qui devrait payer pour l'apprentissage tout au long de la vie**, un thème sur lequel les membres de l'EUA étaient désireux de répondre. Les réponses semblent se situer à deux niveaux :

- comment financer l'apprenant individuel, et

- comment financer le fournisseur d'apprentissage.

Dans une certaine mesure, il y a une demande «solvable» de formation permanente.¹⁸ Certains sont disposés à payer pour apprendre – il s'agit le plus souvent de personnes ayant déjà bénéficié d'un enseignement officiel de haut niveau et souhaitant parfaire leurs compétences.

Cette situation fait cependant craindre que l'apprentissage tout au long de la vie ne contribue à élargir le fossé entre nantis et défavorisés dans la société de la connaissance. **Il faut différencier ceux qui ont un revenu professionnel et peuvent payer de ceux qui ne le peuvent pas** ainsi que les apprenants motivés de ceux qui ne le sont (indépendamment de leurs ressources économiques).

Systèmes d'aide financière pour l'apprenant

Plusieurs pays cherchent des systèmes capables de motiver et/ou d'apporter une aide financière à l'apprenant. En Suède, la proposition actuellement à l'étude de *comptes individuels de formation* mettrait des comptes à la disposition de tous les employés et entrepreneurs, qui devraient pouvoir y épargner un «montant de base» maximal par année (environ 4000 Euro en 2002) exempté de taxe. Individus et employeurs pourraient alors alimenter le compte, les contributions des employeurs étant déductibles des impôts du titulaire du compte. Les employeurs bénéficieraient d'une réduction de l'impôt sur salaire correspondant à 10% du montant versé sur le compte d'apprentissage, et il y aurait une réduction équivalente des charges sociales payées par les indépendants. Les fonds retirés et utilisés pour la formation seraient traités comme revenu imposable, mais avec un certain allègement fiscal.

Le gouvernement britannique propose plusieurs solutions de financement pour la formation permanente. Des comptes individuels d'apprentissage peuvent être ouverts pour couvrir certains coûts d'apprentissage, y compris des activités pas nécessairement sanctionnées par une qualification, mais les cours d'enseignement supérieur sont exclus de ce système. Des prêts au développement professionnel sont alloués aux fournisseurs d'apprentissage pour leurs stagiaires.

Au Danemark, des fonds publics sont octroyés pour suivre des programmes de formation

continue et avancée. Dans l'éducation avancée des adultes, des taxes individuelles devraient compléter les subventions étatales. Les partenaires sociaux seront dans une large mesure responsables de la décision sur le modèle de financement de l'éducation et la formation des adultes. Ils seront membres d'un nouvel Institut du marché du travail pour le financement de l'éducation et de la formation, qui devrait élaborer des recommandations pour les dépenses dans ce secteur – il pourrait suggérer que les entreprises contribuent davantage aux programmes très spécialisés d'éducation et de formation ou cofinancent la formation des adultes et la formation permanente.

En Irlande, pour essayer d'augmenter le recrutement d'adultes dans l'enseignement supérieur, les étudiants adultes de premier cycle à temps plein (et à l'avenir certains à temps partiel) sont exemptés de frais d'inscription. Le gouvernement a également mis en place un fonds spécial pour encourager les institutions d'enseignement supérieur à mettre en place des pratiques innovantes susceptibles d'attirer les apprenants adultes.

Aux Pays-Bas, où l'état ne finance pas la formation permanente des adultes mais accorde certaines déductions fiscales, l'objectif était d'intégrer le financement de l'apprentissage tout au long de la vie dans les conventions collectives entre employeurs et syndicats. En vertu des accords conclus, des fonds d'éducation et de formation dans certains secteurs et des congés payés de formation ont été introduits dans plusieurs grandes entreprises.

En Allemagne, l'octroi de temps et le financement sont au coeur de la réflexion sur l'aide à apporter aux apprenants individuels. Par exemple, les employés pourraient suivre des cours pendant une partie du temps de travail.

L'EUA approuve l'idée d'un projet de recherche sur les avantages sociaux et économiques résultant des différents modes

d'investissement dans l'apprentissage tout au long de la vie et suggère que cette recherche s'effectue à différents niveaux: l'individu, l'organisation, la région ou le pays. Par exemple, pour mesurer l'investissement et le résultat d'une entreprise, on pourrait se demander:

- ce que signifie la connaissance pour elle
- le type de valeur ajoutée qu'elle apporte
- le point où réside son capital de connaissance
- comment mesurer, évaluer et développer les ressources en capital intangible.¹⁹

Au niveau du fournisseur d'apprentissage, la recherche pourrait être ciblée sur le mode de soutien de ses efforts et, au niveau de l'apprenant, sur le mode de soutien du projet d'apprentissage, etc.

Message clé 3 : Elaborer des méthodes d'enseignement et d'apprentissage pour la formation tout au long de la vie

Le développement d'une formation flexible va dans le sens de l'apprentissage auto-géré, qui exige des enseignants, en acquérant de nouvelles compétences, de moins se focaliser sur le transfert des connaissances que sur la manière de faciliter l'apprentissage dans des contextes différents. L'intégration de l'apprentissage sur le

lieu de travail ou dans des contextes non formels exige également d'autres aptitudes pédagogiques de la part des enseignants de l'enseignement formel. La formation d'enseignants et de formateurs est impérative, notamment pour ceux qui enseignent dans un contexte non formel.

L'enseignement dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie doit être étroitement lié à la recherche de nouvelles méthodes didactiques. Les centres nationaux d'enseignement à distance, comme l'Open University au Royaume-Uni, ont développé des méthodes d'enseignement et d'apprentissage adaptées à leur environnement. L'OU des Pays-Bas, par exemple, utilise une «méthodologie de navigation» encourageant les étudiants à trouver et à utiliser la connaissance provenant d'une grande variété de sources. Ces approches peuvent être appliquées à d'autres modèles d'apprentissage.

Un grand nombre d'expérimentations liées à l'utilisation des TIC ont été menées par les institutions européennes d'enseignement supérieur, que ce soit pour améliorer la formation sur le campus ou pour dispenser une formation à distance. Dans ce contexte, nombreux sont les efforts déployés pour développer de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

L'Université d'Oulu analyse actuellement ses cours en distinguant trois types de contenu (connaissances de base, éléments complémentaires et contenu spécialisé) en vue de développer les programmes d'études dans une perspective de formation permanente.

«100 en ligne» est un projet de l'Université de Stuttgart pour sensibiliser le corps enseignant à la nouvelle culture technologique d'enseignement et d'apprentissage. Au minimum 100 cours, séminaires ou exercices seront mis à disposition sous forme électronique. Des cours d'initiation fournissent le support technique et didactique nécessaire pour produire des modules multimédias et les incorporer dans l'enseignement.

Les gouvernements de certaines régions d'Europe encouragent les institutions d'enseignement supérieur à investir dans les TIC pour l'enseignement et l'apprentissage. Le département flamand de l'Éducation a un programme de financement pour la promotion de projets novateurs dans l'enseignement universitaire. En Autriche, où les TIC sont perçues comme un outil permettant d'élargir les possibilités d'apprentissage permanent, le nouveau Forum Media rassemble du personnel des universités et des Fachhochschulen familiarisé avec les nouveaux médias pour l'apprentissage. Le Forum coordonne le développement et teste les prototypes et il existe un groupe directeur constitué des membres et des utilisateurs des nouveaux médias dans d'autres environnements. En Allemagne, un programme de promotion des nouveaux médias dans l'enseignement veut les intégrer comme outils d'enseignement, d'apprentissage, de travail et de communication dans les salles de classe. Il devrait conduire à la production de logiciels d'enseignement et d'apprentissage de qualité, à utiliser dans un cadre scolaire, d'enseignement supérieur ou professionnel.

Message clé 4: Améliorer la valorisation de l'apprentissage, en particulier non formel et informel

Le message quatre, qui préconise une valorisation et une reconnaissance de différentes formes d'apprentissage, vaut pour des employeurs cherchant davantage d'informations sur les types de connaissances, de compétences et d'expériences d'employés potentiels. Les étudiants recherchent également des qualifications et des compétences qui soient reconnues et puissent être utilisées sur tout le continent.

Le document de la Commission est une heureuse initiative pour jeter un pont entre les divers secteurs des systèmes nationaux de formation et

élargir le débat sur l'apprentissage et la «société apprenante», et il a raison d'affirmer qu'il ne suffit pas de construire des passerelles entre les différents domaines de l'enseignement officiel. Les universités du Royaume-Uni approuvent l'accent mis dans le mémorandum sur l'apprentissage non formel, notamment:

- l'apprentissage civique et communautaire
- les programmes non accrédités et
- les bénéfices collectifs de l'apprentissage par opposition aux avantages individuels.

Systèmes de crédits

Les systèmes de crédits sont un outil important pour améliorer la reconnaissance de l'apprentissage, puisqu'ils peuvent être transférés ou accumulés. L'ECTS, le système européen de transfert d'unités de cours, établi pour faciliter l'échange d'étudiants, a ouvert la voie.²⁰ Il s'agit d'un cadre dans lequel les institutions acceptent de reconnaître presque automatiquement les cours suivis, facilitant ainsi le transfert d'unités de cours capitalisables. Des unités de crédit sont assignées aux programmes d'études. Même si le système a mis du temps à être accepté et s'il n'est pas toujours appliqué complètement, les outils se sont avérés efficaces et l'ECTS a remarquablement contribué à rendre les programmes plus transparents et à faciliter la reconnaissance des études. Un cadre européen global d'accumulation et de transfert de crédits pourrait maintenant s'appliquer à tous les secteurs de l'enseignement supérieur et couvrir toutes les formes d'apprentissage en respectant néanmoins l'autonomie des institutions pour décider de l'attribution des crédits. L'étude de faisabilité menée par la Commission européenne sur l'élargissement de l'ECTS en un système d'accumulation de crédits englobant différents types d'apprentissage plaide pour un nouveau cadre de formation permanente basée sur un système de crédits, qui

- inclurait les différentes formes de qualifications professionnelles
- pourrait être utilisé hors de l'UE (particulièrement en raison du prochain élargissement)
- permettrait l'intégration des étudiants dans des programmes universitaires sur la base de l'accréditation des acquis de l'expérience.

Le rapport a conclu qu'il était possible d'élargir l'ECTS mais a recommandé qu'on associe le développement d'un cadre européen d'apprentissage tout au long de la vie basé sur les crédits aux initiatives de la Commission pour relier les mécanismes nationaux actuels d'assurance de la qualité.²¹

En Italie, une loi de 1999 prévoit la refonte des programmes d'études de toutes les universités afin qu'ils puissent être exprimés en crédits, à la fois accumulables et transférables. Les universités peuvent également reconnaître des crédits basés sur la formation professionnelle ou acquis lors d'études post-secondaires.

L'avantage des systèmes de crédits est de permettre le balisage du parcours d'apprentissage – qu'il intègre des formations dispensées par des institutions d'enseignement supérieur ou par d'autres organismes.

Cependant, il est important de prêter attention aux craintes de la communauté universitaire que le système d'accumulation de crédits ne crée un cadre formel, dans lequel l'étudiant serait libre de mélanger les crédits acquis dans différents types et niveaux d'enseignement et d'exiger ensuite une qualification; une telle approche ne garantirait pas le développement intellectuel lié à l'obtention de qualifications.²² Néanmoins, étant donné que ce sont les institutions d'enseignement supérieur qui décident de valider les programmes d'études et d'attribuer (ou non) une qualification, les programmes basés sur les crédits ne paraissent pas incompatibles avec une expérience d'apprentissage structurée et progressive.

Dans les établissements universitaires et extra-universitaires, l'introduction de cours modulaires basés sur les crédits a considérablement facilité la mobilité des étudiants entre les deux secteurs.²³ «Il est nécessaire de développer un système de crédits qui tienne compte des compétences (largement utilisé dans l'éducation et la formation professionnelles) et qui soit compatible avec un système de crédits fondé sur la charge de travail (actuellement utilisé dans l'enseignement supérieur)».²⁴ Le fait que l'enseignement soit dispensé de multiples manières rend la mesure des crédits en temps conceptuel de plus en plus problématique. *Un projet pilote visant à définir, dans cinq disciplines différentes, la manière d'évaluer la charge de travail des étudiants en termes de résultats d'apprentissage, de connaissances et de compétences a été lancé avec l'aide de la Commission. L'EUA recommande de suivre étroitement le travail réalisé pour ce projet, qui consiste à examiner les profils professionnels, les niveaux et programmes d'études les plus communément reconnus pour chacune des disciplines. Il est clair que la mise au point et l'introduction d'un cadre d'apprentissage permanent reposant sur les crédits seront un processus complexe, exigeant un dialogue étroit entre institutions européennes d'enseignement supérieur, fournisseurs d'enseignement initial, organismes professionnels et employeurs.*

Validation des acquis antérieurs

La validation des acquis antérieurs constitue l'outil alternatif pour améliorer la reconnaissance et la valorisation de l'apprentissage mais il existe une confusion entre la reconnaissance de l'expérience acquise et celle de l'expérience professionnelle acquise, ainsi qu'entre la validation de l'apprentissage par une qualification formelle ou par d'autres méthodes. Actuellement, une grande partie des acquis n'est pas reconnue. En Belgique, par exemple, les filières de formation professionnelle hors du système d'éducation officiel ne peuvent pas délivrer de diplômes ou d'autres

qualifications. De plus, il n'y a pas de transfert des crédits entre ces filières professionnelles et le système d'enseignement général ou professionnel. Autre exemple, celui de l'Irlande, où la plupart des universités proposent traditionnellement des cours pour adultes, dont un grand nombre à caractère général mais non sanctionnés par une réelle qualification. Récemment, la National University of Ireland a accredité ces cours au niveau du certificat. En outre, la création l'an dernier de la National Qualifications Authority devrait servir de catalyseur pour promouvoir la validation des acquis antérieurs et de l'expérience obtenue sur le lieu de travail. En France, des progrès significatifs ont été réalisés au cours des vingt dernières années dans la reconnaissance de l'expérience par les institutions d'enseignement supérieur. On a constaté une tendance à centraliser les décisions dans ce secteur lorsque les chefs d'établissement intègrent à leur politique de formation l'idée de valider les acquis antérieurs, mais là encore certains établissements se sont davantage penchés sur cette question que d'autres. Actuellement, une loi sur la «modernisation sociale» en discussion au Parlement devrait ouvrir de nouvelles perspectives pour la reconnaissance des acquis professionnels.

L'enjeu sera de passer d'une accréditation au cas par cas des acquis antérieurs ou d'un apprentissage dans différents contextes à un système généralisé. Cela implique que les institutions d'enseignement supérieur

- reconnaissent au niveau de l'institution ce qui a été acquis hors institution,
- améliorent la compréhension des formes d'apprentissage acquises dans des contextes différents afin de pouvoir en évaluer les résultats,
- adaptent leur conception de l'étudiant pour qu'il devienne davantage un partenaire du processus d'apprentissage et de reconnaissance.

Il s'agit là de perspectives assez révolutionnaires et d'un domaine particulièrement sensible pour les enseignants du supérieur. Reconnaître l'apprentissage acquis dans des contextes non formels revient à reconnaître que leur rôle n'est plus celui d'un «distributeur» de connaissances mais plutôt celui d'un «organisateur» qui aide l'individu à ordonner les connaissances acquises de façon non systématique et hors de l'institution. Une option possible serait de structurer l'accréditation par domaine car, même s'il existe de plus en plus d'études multi- et interdisciplinaires, beaucoup restent encore purement disciplinaires.

Contrôle de la qualité

Pour la communauté de l'enseignement supérieur, la valorisation de l'apprentissage est intimement liée au contrôle de la qualité. La Conférence des recteurs allemands souligne que l'important débat sur la validation de l'apprentissage en vue d'une qualification doit s'accompagner d'une discussion sur le développement et le contrôle de la qualité, non seulement pour l'enseignement supérieur de base, mais également pour l'éducation continue. Dans presque tous les pays européens, une certaine forme de contrôle externe de la qualité de la recherche et de l'enseignement s'exerce actuellement. Axée sur la responsabilité vis-à-vis de l'apprenant, elle est généralement acceptée comme partie intégrante de la responsabilité institutionnelle. Une telle assurance de la qualité peut

- améliorer la qualité de l'apprentissage
- faciliter la reconnaissance
- augmenter la mobilité des apprenants.

La multiplication et la diversité des activités d'évaluation ont induit la création en 1999 de l'ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education), suite à la recommandation du Conseil européen des ministres de l'Education. Le réseau rassemble

les agences nationales d'assurance qualité pour échanger informations et expériences et développer un travail conjoint. Il devrait jouer un rôle à l'avenir dans le suivi et l'échange

d'informations et de bonnes pratique sur l'assurance qualité dans l'éducation transnationale.

L'Università Cattolica del Sacre Cuore de Milan offre aux enseignants de tous niveaux un cours sur l'évaluation de la qualité dans les contextes de formation, qui s'est avéré utile pour ceux concernés par l'évaluation de l'apprentissage.

L'Université de Porto collabore avec des établissements en Espagne, en Belgique, au Royaume-Uni et en Hongrie à l'élaboration d'un guide pratique pour l'introduction graduelle d'une assurance qualité dans l'apprentissage ouvert et à distance.

Les universités techniques de Pologne oeuvrent conjointement à l'accréditation de profils d'apprentissage dans les hautes écoles professionnelles.

Accréditation des acquis

Il existe par ailleurs dans de nombreux pays des activités d'accréditation menées par une agence nationale ou dans le cadre d'accords mutuels entre établissements. Le modèle EQUIS, lancé par l'EFMD (European Foundation for Management Development) et destiné aux études commerciales, constitue la seule initiative du genre à l'échelle européenne. La question de l'accréditation externe des cours et des institutions est de plus en plus souvent posée dans le cadre de l'assurance qualité. En effet, une évaluation sans homologation est perçue comme une opération non achevée par ceux qui souhaitent disposer d'une information claire sur les normes minimales de qualité en matière de qualifications, y compris transnationales. Néanmoins, le débat sur l'accréditation étant récent en Europe, il demeure assez confus et controversé. L'accréditation est à la fois un processus et un statut: il donne l'opportunité et l'incitation nécessaires à une amélioration et atteste officiellement une qualité acceptable.²⁵

Une des questions essentielles porte sur la manière optimale de protéger les étudiants contre les offres d'apprentissage frauduleuses.

L'homologation, d'une manière ou d'une autre, de l'ensemble des connaissances et compétences acquises jusqu'à un certain point final pourrait

contribuer à réduire les taux d'abandon et d'échec dans l'enseignement officiel, qui suscitent des problèmes sociaux et financiers inquiétants dans certains pays. Une telle homologation pourrait également rendre l'enseignement européen concurrentiel au niveau international.

Message clé 5: Assurer l'accès à une information et à des conseils de qualité sur les offres d'apprentissage

Une orientation en matière d'apprentissage est nécessaire à toutes les étapes de la vie, non seulement pour les cours individuels mais également pour les combinaisons possibles entre différents apprentissages. *Nous proposons que l'apprenant potentiel puisse d'abord bénéficier d'une guidance personnelle indépendante (information et conseils), dans le cadre d'une structure générale éventuellement située au niveau local. L'enseignement transnational qui se développe fortement dans certaines disciplines et dans certains pays, devrait être inclus dans ces structures d'orientation, l'étudiant potentiel devant savoir si un cours est accrédité ou pas. Celui-ci devrait ensuite recevoir directement de l'institution qu'il aura choisie*

les indications et l'aide nécessaires pour définir son projet d'apprentissage. Les services d'orientation professionnelle et les conseillers aux études devraient

recevoir la formation requise pour travailler dans un contexte de plus en plus intensif de gestion de l'information et de guidance.

L'Université des Sciences et Technologies de Lille s'est beaucoup penchée sur l'information et l'accueil des apprenants. Du personnel spécialement formé travaille dans des bureaux décentralisés avec d'autres organisations et des entreprises pour compléter les modes de communication classiques.

A l'Université Catholique de Louvain, du personnel nommé à cet effet assure la médiation entre le marché de l'apprentissage tout au long de la vie (entreprises, écoles, hôpitaux, institutions d'aide sociale, etc.) et l'université, afin d'identifier les besoins et de proposer des parcours éducatifs sur mesure.

Plusieurs membres de l'EUA recommandent le développement de portails Internet et s'intéressent à l'évolution du projet de la Commission pour créer un portail de l'Espace européen de l'apprentissage, dont l'objectif serait d'assurer au public un meilleur accès en ligne aux possibilités d'apprentissage en Europe. Parmi les sites web qui essayent de réunir de l'information sur les offres d'apprentissage, on peut citer www.lifelonglearning.co.uk du département britannique pour l'Education et les Compétences, qui offre LearnDirect, un service gratuit d'information sur l'apprentissage et les choix de carrière; le réseau d'éducation permanente des universités autrichiennes (www.aucen.org), qui dispose d'une base de données où la recherche peut s'effectuer par université, par sujet ou par cours; ou encore le site IT4U (www.it4u.ocg.at) dans le domaine de la technologie de l'information, qui intègre des cours dispensés dans différents types d'institutions et à différents niveaux et peut être consulté par niveau de formation, par type d'organisation et par région d'Autriche – il inclut le «permis de conduire informatique européen» (European Computer Driving Licence).

Dans sa réponse préliminaire au mémorandum, EUCEN (European Universities Continuing Education Network) souligne le travail qu'il a accompli à travers différents projets sur l'orientation et le conseil et recommande que ce travail soit pris en considération.

Message clé 6: Rapprocher les offres d'apprentissage tout au long de la vie des apprenants – jusque dans leurs propres communautés, le cas échéant à l'aide des TIC

Les citoyens demandent que l'apprentissage soit «proche» d'eux de deux manières: proche dans le sens d'«accessible» et dans le sens de «pertinent»; les individus devraient pouvoir comprendre comment l'apprentissage peut améliorer leur vie et leur «citoyenneté» et y avoir accès.

Un certain nombre de projets sont en cours au Royaume-Uni pour améliorer l'accès à l'enseignement supérieur. Des initiatives gouvernementales telles que le «défi d'excellence», se sont concentrées sur une amélioration de l'offre afin d'accroître la participation (par exemple en allouant des fonds aux universités pour les aider à recruter des étudiants issus des groupes sous-représentés). Des institutions individuelles ont fait oeuvre de pionnier par leurs tentatives pour rapprocher les offres d'apprentissage des apprenants, en collaborant avec d'autres agences pour développer des voies d'accès et des systèmes de valorisation des acquis antérieurs. La progression souhaitée de la demande fait actuellement l'objet d'un débat, notamment en stimulant la volonté d'apprendre au sein de

groupes défavorisés plus nombreux. On pourrait, par exemple, inciter des diplômés de groupes sous-représentés à devenir des champions de l'apprentissage tout au long de la vie dans les zones désavantagées. En Irlande, chaque université dispose d'un système de

communication avec les écoles défavorisées de sa région et fournit des programmes d'accès aux étudiants qui en sont issus. Mais ceci ne suffit pas à résoudre le problème du handicap social dans l'enseignement supérieur.

L'Université de Teesside a élaboré le projet Developing Progression Pathways pour tracer des parcours d'apprentissage destinés à la communauté locale et aux régions éloignées. L'accent porte principalement sur la guidance des apprenants quant à leur progression et leurs prochaines étapes d'apprentissage. Le projet associe sept collèges d'éducation permanente, six collèges préparatoires à l'université et deux services d'orientation professionnelle.

Un projet TEMPUS en Slovaquie veut développer l'«excellence du territoire» et offre des cours aux fonctionnaires dans leurs régions.

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC)

La majorité des membres de l'EUA est disposée à investir dans les TIC pour faciliter l'accès à l'apprentissage de ceux qui en sont exclus – si cela aide à réduire la «fracture numérique» entre ceux qui ont accès à l'équipement et ceux qui ne l'ont pas. Ce type d'outil peut en effet mettre l'apprentissage à portée de l'étudiant sur le lieu, au moment et selon le rythme choisis. Des espaces de réunion avec ordinateurs et tuteurs doivent être mis à disposition localement, peut-être grâce à des partenariats entre secteur public et secteur privé. La formation à distance a été mise en évidence dans la réaction des membres collectifs de l'EUA au projet de texte. Elle est associée à :

- un apprentissage flexible (dans le temps et l'espace)
- un élargissement de l'accès à l'enseignement officiel (principalement pour ceux qui ne possèdent pas les qualifications académiques exigées)
- un choix éducatif.

La Conférence des recteurs allemands pense qu'une plus grande utilisation des TIC pour l'éducation permanente devrait permettre aux institutions d'enseignement supérieur

d'atteindre et de servir des publics plus variés. **L'EUA précise cependant que les institutions ne peuvent pas supporter seules les coûts d'investissement dans les nouvelles technologies.**

Certains pays envisagent le lancement d'une université virtuelle (e-university) afin de réduire le coût de développement de certains types d'enseignement et d'obtenir des bénéfices à grande échelle. En Suède, un modèle de ce type basé sur un fonctionnement double (apprentissage à distance accompagné d'un enseignement sur campus) est à l'étude. Les universités et collèges universitaires activement intéressés par l'éducation à distance, travaillant sur les questions pédagogiques et offrant une assurance qualité pour ce type d'enseignement, pourront participer à son développement. Aux Pays-Bas, l'Open Universiteit a été créée à l'origine comme une alternative à l'enseignement supérieur pour les adultes ne possédant pas les qualifications requises. Elle est cependant devenue une institution répondant en grande partie aux besoins de formation permanente d'adultes parfaitement qualifiés. En 2000, une importante conférence nationale a été organisée en Irlande par la Higher Education Authority et OSCAIL (National Distance Learning Centre) afin d'examiner comment exploiter le potentiel d'apprentissage ouvert et à distance (ODL) pour

élaborer une stratégie nationale ODL dans l'enseignement supérieur, dans le cadre de la formation permanente.

Partenariats

Le partenariat est la meilleure façon de dispenser l'apprentissage tout au long de la vie.

La British University for Industry est un partenariat entre secteur public et secteur privé, conçu pour augmenter les offres d'apprentissage, disponibles en ligne pour la plupart. En Belgique, la plupart des centres et écoles d'enseignement pour adultes sont financés par le département flamand de l'Education et les autorités locales, ainsi que par des partenariats avec les services de l'emploi et des agences professionnelles, à travers les projets européens, etc.

De nombreuses institutions d'enseignement supérieur se sont bâties une solide expérience dans la mise en place de partenariats pour le développement régional – couvrant le développement des ressources humaines, le développement économique et culturel et les communications. Elles entretiennent des relations de longue date avec les organisations de la société civile: syndicats, associations locales, associations bénévoles, mouvements sociaux et fournisseurs d'éducation des adultes.

Sur cette base, elles peuvent participer au fonctionnement de vastes centres d'apprentissage tout au long de la vie – voire les héberger – qui répondent aux besoins des différents apprenants.

Au Royaume-Uni, on attend des «villes apprenantes» qu'elles contribuent

- à promouvoir largement la formation

- à multiplier les partenariats locaux
- à soutenir et motiver les individus et les employeurs pour qu'ils participent à la formation.

Cela devrait déboucher sur une participation élargie à l'éducation permanente et sur l'utilisation de l'apprentissage pour promouvoir le développement social et économique. Les partenariats fixent des objectifs d'apprentissage locaux liés à la définition d'objectifs nationaux. Les collèges d'éducation permanente, les sociétés de services d'orientation professionnelle, les organismes de formation et les conseils d'entreprise, les autorités locales, les écoles, les organisations locales et les employeurs peuvent tous être impliqués. En Allemagne, le programme national Lifelong Learning for all, repose sur une initiative intitulée The learning region-the promotion of networks.

Amélioration des statistiques

L'annexe du document de la Commission met en lumière l'insuffisance actuelle de statistiques sur l'apprentissage tout au long de la vie et la consultation des membres de l'EUA indique qu'il s'agit d'un problème à aborder au niveau européen. L'approche proposée par le document, qui commence par un affinement des définitions de l'apprentissage tout au long de la vie, semble pertinente. *Des statistiques devraient être collationnées sur le nombre d'étudiants dans différents contextes d'apprentissage tout au long de la vie, leur âge dans les divers systèmes et niveaux d'apprentissage, les sources de financement, le taux d'échec selon le contexte d'apprentissage, etc.*

CHAPITRE III: UNE STRATEGIE EUROPEENNE POUR L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Que signifie réellement une dimension européenne de l'apprentissage tout au long de la vie?

La dimension européenne du mémorandum dans sa forme actuelle est trop implicite. La critique que l'on peut émettre est qu'une stratégie européenne pour l'apprentissage tout au long de la vie doit représenter davantage qu'une comparaison des expériences et des plans nationaux au niveau de l'UE (ou UE-plus) («comparaison n'est pas raison»). Est-il possible, au-delà d'une compatibilité européenne des instruments pour l'apprentissage tout au long de la vie, tels les portefeuilles de qualifications d'apprentissage ou l'auto-évaluation des niveaux de connaissance, d'atteindre une comparabilité européenne? Compte tenu de sa spécificité historique, chaque pays surmonte ses propres obstacles pour offrir un apprentissage tout au long de la vie à ses citoyens. Néanmoins, plusieurs problèmes sont communs à l'ensemble des pays, au sein et hors de l'UE:

- comment transformer des divisions de plus en plus floues entre les différents secteurs de l'éducation en possibilités d'orientation claires pour les apprenants individuels;
- comment améliorer le transfert et l'accumulation de crédits;
- comment progresser dans l'évaluation de la qualité.

Les réponses à ces questions peut contribuer à un renforcement de la dimension européenne et mener, par exemple, à:

- une coopération et un étalonnage concurrentiel (benchmarking) au niveau européen/international entre les organisations qui explorent des thèmes liés à l'apprentissage tout au long de la vie;

- la mise en réseau de différents types d'organisations en développant des procédures de validation des acquis antérieurs, des normes de qualité ou des procédures de formation;
- des modules communs pour dispenser la formation, particulièrement au niveau des compétences de base;
- la mise en réseau pour échanger des expériences et des exemples de bonne pratique dans l'utilisation des TIC, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie;
- des villes et des régions apprenantes échangeant des exemples de bonne pratique au niveau européen.

La formation permanente devrait être une activité européenne, s'inspirant de valeurs communes, même lorsqu'elles sont interprétées différemment à travers le continent.

L'EUA propose que les universités intègrent les changements suggérés par le processus de Bologne dans leurs plans d'apprentissage tout au long de la vie. Une stratégie européenne d'apprentissage tout au long de la vie devrait être axée sur les domaines de convergence définis dans le cadre du processus de Bologne pour faire progresser la mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie. Une des difficultés réside dans le fait que la convergence apparaît dans certains aspects des politiques éducatives en Europe en même temps qu'augmente la diversité. L'apprentissage tout au long de la vie en est un bon exemple: il y a de plus en plus d'activités variées d'apprentissage tout au long de la vie offertes par les universités mais peu de convergence politique sur les questions de savoir qui paye, qu'est-ce qui est reconnu, etc. La diversité croissante des profils d'étudiant a abouti au cours des vingt dernières années à l'émergence de nombreuses options et

combinaisons d'études nouvelles, conçues sur des bases plus flexibles et modulaires, ainsi qu'à davantage d'apprentissage à distance.²⁶ Si la tendance récente à la déréglementation de l'enseignement supérieur se poursuit, elle amplifiera la diversification et il faudra disposer d'informations de plus en plus explicites. La prolifération des offres de cours, lorsqu'elle ne s'accompagne pas d'explications claires, induit la confusion chez le futur apprenant. En effet, celui-ci doit comprendre la diversité des apprentissages afin de choisir entre les filières (formelles ou non formelles), les qualifications (ou non) et les cours. Le choix des individus peut s'exercer sur le contenu du programme d'études, les parcours possibles d'apprentissage, les nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage, etc.

La convergence européenne devrait être stimulée au niveau:

- des conditions et des contraintes (cadres juridiques, financement de l'apprentissage)
- des modalités (développement de parcours et d'approches de l'apprentissage tout au long de la vie)
- de l'intégration sociale (mise en place d'activités relevant de la communauté et de l'individu).

Certains membres de l'EUA ont demandé que la Commission renforce dans le projet de mémorandum le rôle des institutions d'enseignement supérieur en tant que partenaires dans toute stratégie européenne d'apprentissage tout au long de la vie. Pour élaborer une stratégie, des actions seront requises à différents niveaux et chacun des acteurs devra identifier les obstacles qu'il est à même de surmonter seul (individuellement ou en collaboration avec des organisations proches) et ceux qui exigent l'intervention d'autres partenaires. Par exemple, une institution d'enseignement supérieur confrontée à un problème de reconnaissance des acquis antérieurs devra décider si elle peut résoudre cette question seule ou en coopérant avec d'autres établissements d'enseignement

supérieur ou si elle doit faire appel au gouvernement. En Irlande, les universités participent avec le gouvernement au développement d'une politique nationale d'apprentissage permanent selon «un processus dans lequel les concepts de l'apprentissage tout au long de la vie ont une incidence croissante sur le secteur de l'enseignement supérieur. Intégrant la recherche, l'analyse, le dialogue et l'innovation, ce processus pourrait marquer le début d'un tournant significatif pour l'enseignement supérieur.»²⁷

Les systèmes d'éducation et d'apprentissage européens doivent se caractériser à tous les niveaux par leur haute qualité, une diversité positive et la transparence. Cela implique de mettre à disposition des informations conviviales, des modules et des parcours d'apprentissage flexibles, des procédures d'accès, de sortie et de reprise efficaces et une assurance de qualité développée en tenant compte de l'internationalisation croissante de certains contextes d'apprentissage. Il serait souhaitable que les gouvernements européens n'adoptent pas une position protectionniste vis-à-vis de l'éducation transnationale, qui risquerait d'être inefficace et contre-productive pour la mise en place d'un enseignement européen compétitif au niveau international. Les gouvernements et les institutions d'enseignement supérieur devraient promouvoir l'éducation transnationale dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie et multiplier les liens et les passerelles entre les formations professionnelles et universitaires en Europe. Ceci est particulièrement important dans le cadre du développement professionnel continu pour lequel il existe un marché mondial.

Si l'Europe réussit à exploiter son potentiel d'apprentissage et à produire les idées requises pour contribuer à la prospérité générale, à la diminution des inégalités et à la gouvernance globale, d'autres régions du monde pourront porter un regard neuf sur le vieux continent.

ANNEXE : PRATIQUE DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Introduction

Durant la consultation, les réponses des membres de l'EUA ont mis en évidence une préoccupation liée à la réalité quotidienne de l'offre d'apprentissage tout au long de la vie, avec les questions qui en découlent.

Certaines institutions suivent une politique claire associée à un engagement public en matière de formation permanente; la majorité probablement n'en ont pas, pour les raisons invoquées au début du rapport mais parfois aussi pour des raisons très pratiques: par exemple, leur cadre législatif ne permet pas encore d'adjoindre une dimension de formation permanente à leurs activités. **Les institutions ayant une telle politique tendent à placer au centre des débats l'idée que l'apprentissage tout au long de la vie a «la même priorité que l'enseignement ordinaire», ou bien qu'il fournit le cadre général dans lequel s'inscrivent toutes les autres activités d'enseignement.**

De là découlent les principaux éléments d'une politique d'apprentissage tout au long de la vie au niveau d'une institution d'enseignement supérieur, bien qu'elle soit structurée en fonction du contexte institutionnel spécifique. Les institutions ont évidemment des politiques dans des domaines connexes, par exemple l'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage ou l'interaction avec les collectivités locales. **Celles qui inscrivent l'apprentissage tout au long de la vie dans leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage traditionnelles doivent faire face au défi qui consiste à déplacer cet apprentissage de la marge vers le centre et à réorganiser l'institution en conséquence.**

Même si des personnes ou des départements isolés sont à l'origine de l'activité, la direction

institutionnelle devient essentielle, **lorsqu'une politique est mise en place, pour maintenir la cohésion globale, assurer la coordination entre les politiques connexes et définir ou parfois revoir les priorités.** Comme l'indique le président de l'Université de Francfort, «les stratégies (pour l'apprentissage tout au long de la vie) sont amenées à évoluer en permanence, doivent s'adapter aux conditions spécifiques et sont toujours soumises à révision. En réalité, elles font elles-mêmes partie de l'éducation continue.» Cette approche est reprise par l'Université de Manchester, selon laquelle une manière d'améliorer les résultats des universités en terme d'apprentissage tout au long de la vie serait de les considérer véritablement comme des «organisations apprenantes».

L'apprentissage permanent semble être une incitation au changement dans les institutions d'enseignement supérieur. Il est décrit tantôt comme un catalyseur, tantôt comme un «brise-glace» dans l'évolution vers un système d'enseignement supérieur plus ouvert,²⁸ tantôt comme une «perturbation positive... capable de transformer une perspective naissante de changement en... processus opérationnel».²⁹ Il peut entraîner un décloisonnement interne ou externe. Le développement et la programmation d'activités stimulent la coopération entre départements (pour accéder aux ressources, former des équipes, etc.) et influencent la fréquence et l'intensité des relations entre les institutions et le monde extérieur.³⁰

Concevoir la politique

Une politique d'apprentissage permanent doit tenir compte des nouvelles catégories d'apprenants, de la manière de les attirer et de garder leur clientèle tout au long de leur vie. Ces apprenants peuvent être des étudiants qui

retournent à l'université, des employés, des personnes qui ont quitté le marché du travail temporairement ou définitivement. Les réseaux d'anciens élèves sont une manière de nouer des liens. Aux Pays-Bas s'est tenu un débat sur l'idée de «contrats d'entretien» entre les institutions d'enseignement supérieur et leurs diplômés. Cependant, tandis que l'établissement maintient les liens avec ceux qui sont déjà en son sein, l'enjeu est plutôt d'intégrer de nouveaux étudiants.

D'autre part, en fonction de son expérience spécifique, l'institution doit décider quelles activités d'apprentissage tout au long de la vie elle veut offrir et à quel niveau. Celles-ci peuvent s'étendre de la formation professionnelle à la formation continue, en passant par les programmes culturels ou les initiatives locales de développement, et répondre à quatre types de demande:³¹

- adultes désireux d'obtenir des qualifications pour progresser dans leur carrière, changer de profession ou explorer d'autres centres d'intérêt
- entreprises et organisations professionnelles désirant des transferts de connaissances, souvent liés aux développements récents de la recherche
- bailleurs de fonds publics à différents niveaux, encourageant l'institution à offrir une éducation permanente à des publics divers
- autorités locales et régionales voyant dans les institutions d'enseignement supérieur des partenaires du développement global de la région, l'apprentissage tout au long de la vie et le renforcement des ressources humaines ne constituant généralement qu'une petite partie d'une plus vaste demande de participation au développement culturel, social et économique, à la résolution de problèmes ou à leur prévention. L'institution peut ainsi aider à traiter le problème du chômage ou à instaurer de bonnes conditions d'accueil pour de nouvelles entreprises.

Gérer ces différentes demandes et leurs réponses et maintenir un dialogue constructif avec les partenaires concernés constitue pour elle une gageure. A ce stade initial, l'institution doit également examiner le financement de ses activités.

Organiser l'institution en vue de l'apprentissage tout au long de la vie

Avant de se lancer dans ces activités, l'institution doit trouver l'équilibre entre son identité propre et des structures d'apprentissage flexibles (cours modulaires, double parcours d'apprentissage). L'organisation de l'apprentissage sous forme de modules a l'avantage de faciliter l'accréditation. C'est également une manière de réduire le taux d'abandon – cours inachevés – et de reconnaître des pans de programmes d'études. **Si l'institution décide de devenir «apprenante», elle doit développer sa capacité à gérer la connaissance et réfléchir à la manière de former «les travailleurs de la connaissance».** Elle doit décider si les TIC seront un soutien à l'éducation permanente et si, par exemple, elle souhaite investir dans une forme de campus virtuel.

La question pratique de savoir comment dispenser l'apprentissage tout au long de la vie est aujourd'hui de nature stratégique pour les institutions d'enseignement supérieur et a été largement mise en évidence pendant cette consultation. Le point clé est de décider s'il faut organiser les activités au centre ou à la périphérie de l'institution, et la réponse donnée diffère actuellement d'un établissement à l'autre. Il en découle aussitôt une seconde question: quel est le rôle d'un centre d'apprentissage tout au long de la vie ou d'éducation permanente? Un tel centre peut couvrir:

- la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie dans et hors de l'établissement, l'analyse des besoins, le marketing

- l'aide aux facultés et départements pour élaborer des programmes
- les activités de coordination entre les différentes unités
- la gestion des ressources financières et humaines
- l'organisation de la formation du personnel
- le conseil aux usagers
- la reconnaissance des acquis.

Pendant cette consultation, la Conférence des recteurs allemands a proposé la création d'un centre pour l'éducation continue dans les institutions d'enseignement supérieur en Allemagne, investi des responsabilités suivantes:

- conseils professionnels et accompagnement des futurs apprenants
- organisation des ressources
- coordination des contrats avec les partenaires dans et hors de l'établissement. Des aspects délicats, comme celui des frais généraux, doivent être examinés.

En France, un décret national a défini les missions des centres d'éducation continue au sein des universités. Néanmoins, ceux-ci ont évolué en fonction de chaque établissement. Feutrie a identifié quatre types de centre:

- un organisme central chargé de mettre en œuvre une politique étroitement liée à la direction de l'université, parfois par la nomination d'un vice-président pour la formation permanente;
- un organisme autonome, d'une certaine façon externe à l'université, qui organise des cours avec des enseignants universitaires ainsi qu'avec des enseignants et formateurs extérieurs;
- une organisation décentralisée dans laquelle l'offre d'apprentissage tout au long de la vie tombe sous la responsabilité de chaque faculté ou département. Un service central

coordonne les initiatives mais pas nécessairement selon une politique centrale;

- une structure mixte, par exemple un centre plutôt autonome de formation permanente, combiné à une formation permanente organisée indépendamment dans les divers secteurs de l'institution.

Les institutions testent différents modèles: l'Université de Bristol a supprimé son département d'éducation continue afin d'en répartir les activités dans les départements académiques, vers lesquels s'est déplacé le personnel de l'ancien département. Ce fut une mutation essentielle pour cette université, déterminée à canaliser l'apprentissage tout au long de la vie.

Des structures périphériques telles qu'une fondation universitaire, une société à responsabilité limitée ou une holding peuvent fournir une meilleure réponse et une plus grande flexibilité organisationnelles, par exemple dans l'engagement du personnel, mais elles peuvent aussi perdre en efficacité et en crédibilité si elles sont perçues comme étant trop éloignées du centre universitaire.

Un des critères les plus importants au moment de décider de la structure consiste à imaginer comment cette organisation sera perçue de l'extérieur (par les individus, les entreprises, la ville ou la région).

Gérer l'apprentissage tout au long de la vie

Le premier point est de savoir comment fournir l'information. Celle-ci proviendra-t-elle d'une ou de plusieurs sources dans l'institution? Comment seront organisées les interfaces pour les publics spécifiques, par exemple pour les individus ou pour les entreprises? Le dialogue avec le secteur des petites et moyennes entreprises (PME) en particulier est difficile au début. Des recherches ont été menées sur

l'interface université-PME, notamment dans la province de l'Emilie-Romagne en Italie.

Le deuxième point concerne les structures d'accueil – pour aider l'apprenant à élaborer un projet et un parcours d'apprentissage et l'y accompagner. **La participation à des réseaux ou des projets spécialisés européens ou internationaux comme EUCEN, peut procurer un avantage important à l'institution.**

Organiser l'offre d'enseignement

Il faut déterminer les principes qui régiront l'organisation et le développement des programmes d'études. **Les établissements doivent élaborer des stratégies ouvertes permettant de maintenir une vue à long terme des développements disciplinaires et une vue à plus court terme des différents besoins des apprenants.** Ils peuvent travailler à travers des réseaux disciplinaires, en coopération avec des organismes professionnels et d'autres partenaires, afin d'identifier les caractéristiques principales des programmes d'études, des qualifications et des profils professionnels, définissant ainsi les compétences fondamentales dans la discipline concernée. Les structures de cours devraient incorporer les aspects disciplinaires, inter ou pluridisciplinaires. Restent la définition de processus efficaces d'élaboration des cours, l'identification du personnel et la mise au point de méthodes d'évaluation des cours.

Mener des recherches sur l'apprentissage tout au long de la vie

Les thèmes actuellement explorés par les membres de l'EUA, par leurs départements d'éducation, de formation permanente, de gestion et d'économie notamment, portent sur les nouveaux profils des étudiants et les motivations d'apprentissage, les processus d'apprentissage novateurs, la formation des

enseignants, l'utilisation des TIC, l'apprentissage sur le lieu de travail, l'analyse des processus d'accréditation des acquis antérieurs, l'analyse coût-bénéfice du rendement tiré des qualifications pour différents types d'étudiants.

La recherche des institutions sur l'apprentissage tout au long de la vie doit s'étendre aux autres secteurs de l'apprentissage permanent.

Développer le personnel

L'institution investit dans des «professionnels» de l'apprentissage tout au long de la vie, formant des enseignants et des experts dans les nouvelles méthodes pédagogiques, l'utilisation des TIC et les capacités de gestion. Si l'enseignant organise plutôt qu'il ne distribue les connaissances, il doit connaître les différentes sources d'apprentissage à la disposition de l'apprenant ainsi que sa discipline pour pouvoir l'aider à organiser et à donner un sens à son savoir, à l'associer à d'autres apprentissages, à le juger et à établir des liens pour lui-même. Tout ce travail de redéfinition du rôle de l'enseignant doit s'accompagner d'une réflexion et d'une action sur plusieurs autres points. Par exemple, comment le travail de l'enseignant est-il organisé, et quels peuvent être sa carrière ou son évolution professionnelle et son apprentissage? Le personnel administratif a également besoin de possibilités de développement professionnel et d'incitations.

Reconnaître l'apprentissage

L'institution doit décider quel type d'apprentissage elle reconnaîtra et selon quelles procédures (octroi de crédits, validation des acquis antérieurs), et analyser comment ses décisions s'inscriront dans le contexte national ou européen sur la reconnaissance de l'apprentissage.

Partenariats

Avec quels partenaires l'institution va-t-elle travailler et dans quel but? Les entreprises pourraient ainsi être invitées dès le début à débattre de la meilleure interface à adopter avec l'université. Elles pourraient également dispenser un enseignement conjoint avec l'institution d'enseignement supérieur (le *Master en études avancées sur la conception de systèmes à puces* dispensé par l'Université Technique de Graz, Mikro Systeme, Infineon Technologies et Philips Semiconductors est un exemple de ce type de partenariat). Certains parmi ces partenariats sont devenus des institutions de formation autonomes, capables d'opérer de façon plus souple que dans l'environnement universitaire. Les institutions d'enseignement supérieur pourraient soutenir les universités d'entreprise issues de sociétés ou oeuvrer avec elles dans des domaines spécifiques.

Les institutions peuvent travailler en réseau avec d'autres établissements et partenaires éducatifs, comme les associations locales et les ONG, afin d'organiser par exemple des réseaux régionaux ou sectoriels de coopération en matière de formation. Ils peuvent également dépasser les frontières régionales. C'est un Estonien (ancien ministre de l'Education et recteur de l'Université de Tartu) qui a exprimé la vision d'une «structure éducative multicouche formée selon les besoins des collectivités locales, régionales et globales, des marchés (du travail) et des préférences individuelles.»³² Des réseaux sophistiqués peuvent développer des produits communs, associer les efforts de marketing et développer de nouveaux services. Cependant, les compétences actuelles de la plupart des réseaux d'enseignement supérieur sont plus limitées. A l'avenir, nous pouvons espérer des réseaux multiples pour des objectifs différents. Les réseaux institutionnels ou thématiques pourraient collaborer dans le domaine de la recherche, échanger des idées sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage, etc. Ils pourraient jouer un rôle important en

matière de reconnaissance de l'apprentissage, en développant davantage le benchmarking et la coopération dans l'évaluation de la qualité au niveau national ou au-delà. De plus en plus, les réseaux incluront des partenaires de secteurs divers: entreprises et associations par exemple.

Dans leurs processus et parfois dans leur gouvernance, les institutions d'enseignement supérieur doivent également envisager une plus grande participation d'autres partenaires tels que les employeurs, les diplômés récents et les étudiants: un bon feedback de l'extérieur sur ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas permettra d'améliorer leur position face à la nouvelle situation concurrentielle dans l'enseignement supérieur.

Vendre l'apprentissage tout au long de la vie ou recevoir un financement par d'autres biais

C'est l'aspect le plus problématique de la mise en œuvre de l'apprentissage permanent pour les institutions d'enseignement supérieur. La solution pourrait résider partiellement dans les activités de partenariat et dans une augmentation globale de l'investissement pour l'apprentissage tout au long de la vie, comme préconisé par le mémorandum.

Conclusion

Pendant cette consultation, les institutions d'enseignement supérieur souhaitant réellement introduire l'apprentissage tout au long de la vie ont identifié plusieurs facteurs de succès:

- **Il doit y avoir interaction entre les différents niveaux politiques pour l'apprentissage tout au long de la vie: le plus souvent, la coordination est insuffisante.**
- **Le travail doit se situer dans une perspective à long terme et l'attention doit porter dès le début sur la durabilité des initiatives, y compris la base des ressources. La qualité est la pierre angulaire de l'édifice.**
- **Il faut un partenariat efficace.**

Dans ce sens, le mémorandum définit correctement la «clé du succès»: «pour l'apprentissage tout au long de la vie, se fonder sur un sens des responsabilités partagées entre tous les acteurs essentiels.»

ACCROITRE L'INVESTISSEMENT DANS LES RESSOURCES HUMAINES

Rapport de discussion de l'Atelier 2

Le thème de l'investissement dans les ressources humaines pour la formation tout au long de la vie a été largement exploré selon les lignes directrices données dans le document de référence:

- investir de l'argent
- investir équitablement
- investir dans les personnes en leur donnant du temps
- investir dans des médiateurs de formation.

Investir davantage et mieux dans les ressources humaines

L'investissement actuel est parfois gaspillé. Le groupe de discussion relève que les différents investisseurs en matière de formation tout au long de la vie – les apprenants, les prestataires de services éducatifs (institutions

d'enseignement et de formation, organisations non gouvernementales), les employeurs, les gouvernements et les organisations internationales – devraient songer à mieux investir dans les ressources humaines tout autant qu'à investir davantage.

Pour illustrer cette problématique, on songe au nombre de personnes qui ne terminent pas leurs études ou leur formation, et ne reçoivent aucune reconnaissance pour des formations partielles. Le groupe recommande une étude plus précise des catégories de personnes qui n'achèvent pas leurs études et leur formation, dans quels types de situation d'apprentissage et pour quelles raisons. En parallèle, il faudrait investir plus dans le soutien apporté à l'apprenant tout au long de son parcours éducatif pour l'aider à terminer ses cours et pour promouvoir une meilleure reconnaissance de l'apprentissage, avec pour effet la réduction du nombre d'abandons.

INVESTIR DE L'ARGENT

Qui doit investir en qui?

Investisseurs	«Investis»
Individu	Apprenant
Employeur	Fournisseur
Public	Médiateur

Le groupe de discussion suggère que les Etats membres investissent davantage pour les apprenants, les prestataires et les médiateurs de formation. Si les individus ont besoin d'un plus grand soutien, les fournisseurs de services éducatifs, notamment ceux qui investissent dans de nouvelles méthodes d'enseignement ou de formation, doivent également recevoir un appui afin de mieux répondre aux besoins

d'apprenants aux parcours différents. Le rôle des médiateurs de formation sera examiné plus loin.

Quand ils investissent dans un prestataire de services éducatifs, les gouvernements devraient veiller à mettre à la disposition des apprenants et de toute organisation qui les soutient financièrement une information claire sur la qualité de la formation offerte.

Quand ils investissent dans un apprenant, les Etats membres devraient introduire des comptes individuels de formation – cadre flexible leur permettant de motiver et d'assister les apprenants. Ces comptes ne devraient pas être trop restrictifs quant aux types d'apprentissage qu'ils couvrent et quant aux types d'apprenants qui pourraient y avoir accès. Ils sont déjà en phase d'expérimentation dans plusieurs pays, et

l'Union européenne (UE) devrait financer une étude comparative de ces expériences.

En outre, les programmes d'investissement issus du secteur privé pourraient être comparés aux plans en vigueur dans le secteur public. Une étude des efforts déployés par les entreprises européennes pour augmenter leurs investissements internes ou externes en ressources humaines – investissement direct dans le soutien aux employés ou indirect dans les activités sociales et communautaires – pourrait constituer un premier élément de cette analyse comparative, pouvant déboucher sur des recommandations pour de meilleurs investissements futurs dans la formation tout au long de la vie.

Un deuxième système utilisé dans plusieurs Etats membres est celui des «villes ou régions apprenantes» où les gouvernements encouragent les partenariats locaux à investir dans le soutien aux apprenants. Une analyse transfrontalière analogue de l'investissement en ressources humaines dans ce type d'environnement pourrait être utile. Les programmes de redynamisation locaux ou régionaux devraient budgétiser des crédits en faveur de la formation tout au long de la vie. Les entreprises et les institutions d'enseignement et de formation devraient collaborer à la création d'activités éducatives conjointes et d'initiatives pour

encourager le développement des ressources humaines dans la communauté.

Les partenaires sociaux négocient un cadre européen en vue de la mise en place d'un système de formation tout au long de la vie intégrant des objectifs communs à atteindre au niveau national, qui doit être présenté à la réunion du Conseil européen de Barcelone l'an prochain. Des accords entre partenaires sociaux visant à augmenter leur investissement par le biais de congés de formation ou d'un apprentissage sur le lieu de travail devraient être encouragés.

Au niveau européen pourrait être mis en place un système d'étalonnage concurrentiel (benchmarking) entre Etats membres afin de comparer les niveaux d'investissements publics et privés dans chaque pays.

Le groupe de discussion recommande que lorsque les Etats membres et l'UE fixent leurs priorités pour le financement de la formation tout au long de la vie, ils prévoient une aide aux personnes les plus isolées des possibilités d'apprentissage, par exemple celles qui sont socialement défavorisées, et tiennent également compte d'objectifs de formation moins susceptibles d'être soutenus par d'autres secteurs, telle l'éducation à la citoyenneté active.

INVESTIR EQUITABLEMENT DANS LES PERSONNES

De nombreux individus sont exclus de la formation parce qu'ils n'ont pas l'occasion ou les moyens d'y participer, par exemple les inactifs ou ceux qui travaillent mais ont peu d'accès à la formation. L'exclusion sociale se rencontre tant sur le marché du travail qu'en dehors. Certaines personnes nécessitent un investissement particulier à différentes étapes de leur vie: les sans-emploi, les jeunes aux besoins spéciaux de formation, les personnes âgées, les handicapés, ceux qui ont des charges de famille, ceux qui

vivent dans des endroits reculés ou des zones défavorisées, les personnes sans qualifications de base, les immigrés, les réfugiés ou les requérants d'asile. Les travailleurs plus âgés bénéficient moins souvent que les plus jeunes de l'investissement en formation de leurs employeurs.

Une étude transnationale sur la relation entre l'investissement dans la formation et le développement du capital humain et social pourrait examiner les coûts de la non-participation à la formation tout au long de la vie ainsi que les avantages d'une participation. Une recherche plus approfondie sur les besoins

de formation, les intérêts et les motifs de ceux qui ne participent pas à la formation permanente est indispensable.

Certaines personnes (généralement les employés à niveau de formation relativement élevé) sont motivées et en mesure d'investir dans leur propre formation. Cependant, leur investissement initial doit être valorisé et ils doivent recevoir des incitations supplémentaires pour conserver une dynamique d'apprentissage. Les encouragements donnés aux individus pour investir dans leur propre formation pourraient inclure:

- une reconnaissance plus large et meilleure des différents types d'apprentissage
- des salaires plus élevés
- l'octroi de plus de temps.

Pour les entreprises, des avantages ou des primes à l'investissement dans la formation peuvent prendre la forme d'abattements fiscaux, notamment pour les petites et moyennes entreprises.

INVESTIR EN OCTROYANT PLUS DE TEMPS AUX PERSONNES

Une alternative ou un complément à l'aide financière est d'investir davantage dans les congés de formation, rémunérés ou non. Ce genre de congés devrait être flexible, faire l'objet d'une bonne publicité et d'encouragements, le cas échéant, sur le marché du travail.

Une assistance pour les écoles maternelles et les centres de soins de jour permettrait d'alléger la situation de ceux qui désirent acquérir des savoirs ou les actualiser mais ont des charges de famille. De nouvelles formes de coopération doivent être favorisées entre les centres et services d'accueil, les organismes de formation et les entreprises.

Quand il investit dans la formation tout au long de la vie, un Etat membre devrait faire en sorte d'offrir une large gamme de possibilités pour encourager la participation et fournir un appui aux différents types d'apprenants. Les comptes individuels de formation peuvent constituer un bon dispositif de financement pour les personnes motivées et manquant de ressources mais non un simple outil d'incitation à la formation.

Afin de ne pas agrandir le fossé entre apprenants «riches» et «pauvres», il convient de reconnaître la qualité relative autant que la qualité absolue d'une expérience de formation: c'est la valeur ajoutée aux connaissances et aux compétences antérieures d'un individu qui peut être examinée dans les processus d'accréditation et de valorisation de la formation, plutôt que la valeur *intrinsèque* d'un apprentissage ou de qualifications supplémentaires.

Enfin, la durée (et le coût) de l'éducation et de la formation initiales pourrait être réduite par une reconnaissance plus large des acquis antérieurs

Enfin, la durée (et le coût) de l'éducation et de la formation initiales pourrait être réduite par une reconnaissance plus large des acquis antérieurs.

INVESTIR DANS LES MEDIATEURS D'APPRENTISSAGE

Outre les enseignants et les formateurs, des conseillers de formation et autres personnes de tous horizons assument de plus en plus une fonction pédagogique – des éducateurs professionnels et bénévoles d'adultes, des animateurs socioculturels et pour la jeunesse, des spécialistes en technologies, des travailleurs sociaux et paramédicaux, des représentants syndicaux ou des bibliothécaires. On peut attendre des personnes plus âgées qu'elles assument un rôle de plus en plus actif dans ce domaine. L'importance de tous les «médiateurs d'apprentissage» – enseignants, formateurs et

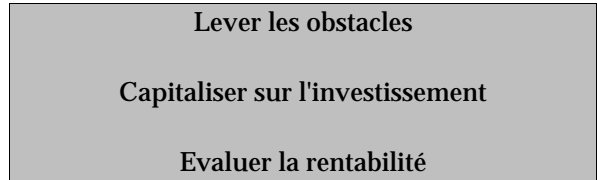
autres intervenants – doit être mieux reconnue et marquée par des incitations à développer leur contribution à la formation et à la construction d'une citoyenneté européenne.

Des mesures devraient être prises dans tous les Etats membres et, le cas échéant, au niveau de l'UE afin de:

- revoir le système de formation initiale et en emploi des enseignants
- définir de nouveaux profils et de nouvelles compétences didactiques
- réexaminer les rémunérations et les possibilités d'évolution professionnelle
- promouvoir le transfert d'expériences entre différents contextes d'apprentissage
- favoriser l'échange d'expériences entre pays quant aux nouvelles méthodes de formation et d'enseignement
- développer les capacités et la compréhension des TIC
- créer un centre de référence européen pour déterminer les besoins des formateurs et soutenir les projets d'amélioration de leurs qualifications.

Outre l'accès à la formation, les citoyens nécessitent également des conseils et un appui pour élaborer leur plans d'apprentissage, dans le cadre de leur participation à une communauté et à la société. Les avantages sociaux et personnels de la formation doivent être davantage soulignés. L'investissement dans les ressources humaines devrait donc impliquer de mieux informer les citoyens et de leur apporter la formation à proximité, dans leur communauté.

Le processus d'investissement



L'atelier convient que les obstacles à l'apprentissage doivent être levés en corollaire à toute mesure d'investissement. La politique des pouvoirs publics dans des domaines connexes doit être cohérente avec l'investissement dans la formation tout au long de la vie: celle-ci, par exemple, peut être rapprochée des apprenants mais il faudra toujours des transports publics ou des services d'accueil pour permettre à chacun d'y participer.

Un investissement peut être contrôlé pour s'assurer de l'exploitation maximale de son potentiel et de l'introduction des changements avant l'issue du processus. C'est à ce niveau que sera important le souci de la qualité de la formation offerte, de sa reconnaissance et de la pertinence de l'investissement.

La rentabilité d'un investissement dans les ressources humaines pour l'apprentissage tout au long de la vie peut être de trois types: économique, social ou culturel. Il peut y avoir un avantage économique à améliorer les compétences des travailleurs plus âgés, surtout quand on sait que l'Europe est confrontée à une pénurie de personnel en raison du départ à la retraite d'une grande partie de ses forces de travail. Cependant, un investissement pourrait aussi favoriser la construction d'une société équitable ou déboucher sur une meilleure qualité de vie pour certains citoyens.

CONCLUSIONS

Le groupe de discussion espère que les présentes réflexions et recommandations aideront à convaincre les décideurs d'investir plus et mieux dans les ressources humaines pour la formation tout au long de la vie.

Aujourd'hui, les idées fleurissent et, demain, l'investissement dans les ressources humaines permettra d'équilibrer le progrès économique et social durable. Qu'il soit décliné à l'échelle

nationale, régionale ou locale, un tel investissement devrait être envisagé dans un cadre européen commun. Le mémorandum de la Commission et les textes consécutifs devraient y contribuer.

Une stratégie de formation permanente génératrice de succès peut représenter pour l'Europe un atout compétitif dans l'économie mondiale.

RECOMMANDATIONS

Les divers investisseurs dans la formation tout au long de la vie devraient être aussi soucieux de réaliser de meilleurs investissements dans les ressources humaines que d'allouer davantage de ressources financières.

Investir de l'argent

1. Les Etats membres devraient augmenter leurs investissements pour soutenir les apprenants, les prestataires de services éducatifs et les médiateurs d'apprentissage.
2. Les Etats membres devraient introduire des comptes individuels de formation – cadre flexible leur permettant de motiver et d'assister les apprenants. Ces comptes ne devraient pas être trop restrictifs quant aux types d'apprentissage qu'ils financent et aux types d'apprenants qui pourraient y avoir accès.
3. L'Union européenne (UE) devrait financer une étude comparative des expériences faites avec les comptes individuels de formation.
4. Les programmes d'investissement issus du secteur privé pourraient être comparés aux plans en vigueur dans le secteur public. Une étude des efforts déployés par les entreprises européennes pour augmenter les investissements internes ou externes en

ressources humaines – investissement direct dans le soutien aux employés ou indirect dans les activités sociales et communautaires – pourrait constituer un premier élément de cette analyse comparative, susceptible de déboucher sur des recommandations améliorer les investissements futurs dans la formation tout au long de la vie.

5. Une analyse transfrontalière analogue de l'investissement en ressources humaines dans les «villes ou régions apprenantes» pourrait être utile. Les programmes de redynamisation locaux ou régionaux devraient budgétiser des crédits en faveur de la formation tout au long de la vie. Les entreprises et les institutions d'enseignement et de formation devraient collaborer à la création d'activités éducatives conjointes et d'initiatives pour encourager le développement des ressources humaines dans la communauté.
6. Les gouvernements devraient veiller à mettre à disposition des apprenants et de toute organisation qui les soutient financièrement une information claire sur la qualité de la formation offerte.
7. Des accords entre les partenaires sociaux visant à augmenter leur investissement par le biais de congés de formation ou d'un

apprentissage sur le lieu de travail devraient être encouragés.

8. Au niveau européen pourrait être mis en place un système d'étalonnage concurrentiel (benchmarking) entre Etats membres, afin de comparer les niveaux d'investissements publics et privés dans chaque pays.
9. Lorsque les Etats membres et l'Union européenne fixent leurs priorités pour le financement de la formation tout au long de la vie, ils devraient prévoir une aide aux personnes les plus isolées des possibilités d'apprentissage, par exemple celles qui sont socialement défavorisées, en tenant également compte d'objectifs de formation moins susceptibles d'être soutenus par d'autres secteurs, telle l'éducation à la citoyenneté active.
10. Les obstacles à l'apprentissage devraient être levés en corollaire à toute mesure d'investissement. La politique des pouvoirs publics dans des domaines connexes doit être cohérente avec l'investissement dans la formation tout au long de la vie.

Investir équitablement

11. Une étude transnationale sur la relation entre l'investissement dans la formation et le développement du capital humain et social pourrait examiner les coûts de la non-participation à la formation tout au long de la vie ainsi que les avantages d'une participation. Une recherche plus approfondie sur les besoins de formation, les intérêts et les motifs de ceux qui ne participent pas à la formation tout au long de la vie est indispensable.
12. Il faudrait une étude plus précise des groupes de personnes qui ne terminent pas leurs études ou leur formation, dans quels types de situation d'apprentissage et pour quelles raisons. En parallèle, il faudrait investir plus dans le soutien apporté à l'apprenant tout au

long de son parcours éducatif pour l'aider à terminer ses cours et pour promouvoir une meilleure reconnaissance de l'apprentissage, avec pour effet la réduction du nombre d'abandons.

13. Les encouragements donnés aux individus pour investir dans leur propre formation pourraient inclure:
 - une reconnaissance plus large et meilleure des différents types d'apprentissage
 - des salaires plus élevés
 - l'octroi de plus de temps.
14. Pour les entreprises, des avantages ou des primes à l'investissement dans la formation peuvent prendre la forme d'abattements fiscaux, notamment pour les petites et moyennes entreprises.
15. Les Etats membres devraient investir en sorte d'offrir une large gamme de possibilités pour encourager la participation et fournir un appui aux différents types d'apprenants.
16. Afin de ne pas agrandir le fossé entre apprenants «riches» et «pauvres», il conviendrait de reconnaître la qualité relative autant que la qualité absolue d'une expérience de formation: c'est la valeur ajoutée aux connaissances et aux compétences antérieures d'un individu qui peut être examinée dans les processus d'accréditation et de valorisation de la formation, plutôt que la valeur intrinsèque d'un apprentissage ou de qualifications supplémentaires.

Investir du temps

17. Les congés de formation, rémunérés ou non, devraient être flexibles, faire l'objet d'une bonne publicité et d'encouragements, le cas échéant, sur le marché du travail.

18. Une assistance pour les écoles maternelles et les centres de soins de jour allègerait la situation de ceux qui désirent acquérir des savoirs ou les actualiser mais ont des charges de famille. De nouvelles formes de coopération devraient être favorisées entre les centres et services d'accueil, les organismes de formation et les entreprises.

Investir dans les médiateurs d'apprentissage

19. L'importance de tous les «médiateurs d'apprentissage» – enseignants, formateurs et autres intervenants – devrait être mieux reconnue et marquée par des incitations à développer leur contribution à la formation et à la construction d'une citoyenneté européenne.

20. Des mesures devraient être prises dans tous les Etats membres et, le cas échéant, au niveau de l'UE afin de:

- revoir le système de formation initiale et en emploi des enseignants
- définir de nouveaux profils et de nouvelles compétences didactiques
- réexaminer les rémunérations et les possibilités d'évolution professionnelle
- promouvoir le transfert d'expériences entre différents contextes d'apprentissage

uer.

- favoriser l'échange d'expériences entre pays quant aux nouvelles méthodes de formation et d'enseignement
- développer les capacités et la compréhension des TIC
- créer un centre de référence européen pour déterminer les besoins des formateurs et appuyer les projets d'amélioration de leurs qualifications.

21. Outre l'accès à la formation, les citoyens nécessitent également des conseils et un soutien pour élaborer leurs plans d'apprentissage, dans le cadre de leur participation à une communauté et à la société. Les avantages sociaux et personnels de la formation devraient être davantage soulignés. L'investissement dans les ressources humaines devrait donc impliquer de mieux informer les citoyens et de leur apporter la formation à proximité, dans leur communauté.

Qu'il soit décliné à l'échelle nationale, régionale ou locale, l'investissement dans les ressources humaines pour la formation tout au long de la vie devrait être envisagé dans un cadre européen commun. Le mémorandum de la Commission et les textes consécutifs devraient y contrib