



PARIS

DIRECTION DE L'ÉDUCATION, DE L'EMPLOI, DU TRAVAIL ET DES AFFAIRES SOCIALES
COMITE DE L'EMPLOI, DU TRAVAIL ET DES AFFAIRES SOCIALES
COMITE DE L'ÉDUCATION

DEELSA/ELSA/ED(2000)1
A usage officiel

EXAMEN THÉMATIQUE DE L'APPRENTISSAGE DES ADULTES

Rapport d'étape

(Note du Secrétariat)

96363

Document complet disponible sur OLIS dans son format d'origine
Complete document available on OLIS in its original format

Or. Ang.

(Note du Secrétariat)

1. L'examen thématique de l'apprentissage des adultes a été lancé par le comité de l'Éducation lors de sa réunion de novembre 1998 [DEELSA/ED(98)13]. La proposition d'un examen thématique a aussi été discutée par le comité de l'Emploi, du travail et des affaires sociales lors de sa réunion de mars 1999. Ce dernier a demandé que l'examen thématique soit mené à bien comme un projet joint des deux comités. Les deux comités ont fait part de leur ferme adhésion à l'examen et ont formulé des observations sur les thèmes à examiner.

2. Des représentants nationaux se sont réunis à Paris les 16 et 17 juin 1999 pour discuter le projet révisé de cahier des charges [DEELSA/ED/WD(99)9/REV1]. Ils ont aussi indiqué s'ils étaient intéressés à participer à l'examen. Une nouvelle version du cahier des charges à la lumière des commentaires des représentants nationaux a été présentée à la session d'automne 1999 des deux comités [DEELSA/ED/WD(99)10].

3. Dix pays se sont engagés à participer à l'examen : le Canada, le Danemark, les États-Unis, la Finlande, la Hongrie, la Norvège, le Portugal, la Suède, la Suisse et le Royaume-Uni. Selon la situation en septembre 2000, le Secrétariat a visité quatre d'entre eux : la Suisse, le Royaume-Uni, la Norvège et la Suède.

4. Ce Rapport d'étape comprend quatre sections : un bref rappel de l'activité ; un résumé des développements depuis le lancement ; les principaux thèmes de l'examen ; et des leçons préliminaires à partir des principaux traits des systèmes de l'apprentissage des adultes observés dans les quatre pays examinés jusque maintenant.

5. Ce document sera discuté par le comité ELSA lors de sa réunion des 18-20 octobre 2000 et par le comité de l'Éducation lors de sa réunion des 15-17 novembre 2000. Le Secrétariat fera un rapport au comité de l'Éducation sur la discussion qui a eu lieu au comité ELSA.

6. Le Comité est invité à :

- i) **NOTER** les développements en cours ; et
- ii) **COMMENTER** la section sur les premières leçons.

TABLE DES MATIÈRES

(Note du Secrétariat)	2
1. Rappel de l'activité sur l'apprentissage des adultes.....	4
2. Développements en cours.....	5
Calendrier du projet.....	6
3. Thèmes principaux de l'examen	6
Thème 1 : Comment les gouvernements, les partenaires sociaux et d'autres acteurs peuvent-ils améliorer la motivation des adultes ainsi que les incitations à participer à des activités de formation ?	6
Thème 2 : Promouvoir une approche intégrée de l'offre de formation pour les adultes et de la participation de ceux-ci	7
Thème 3 : Améliorer la qualité, la pédagogie et la diversité des activités de formation proposées	7
Thème 4 : Améliorer la cohérence et l'efficacité des actions gouvernementales	8
4. Quelles leçons préliminaires et quelles réponses politiques peut-on proposer à ce stade ?	8
A. Un environnement porteur	8
B. Quelques traits marquants pour améliorer le système d'apprentissage des adultes	10
C. Les pratiques d'apprentissage des adultes et la pédagogie.....	12

1. Rappel de l'activité sur l'apprentissage des adultes

1. Cet examen thématique a été lancé pour contribuer au développement de politiques pour que l'apprentissage tout au long de la vie soit une réalité pour tous. Lors de leur dernière réunion en janvier 1996, les ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE, reconnaissant que les adultes se heurtent à des problèmes pour participer à des activités de formation, ont invité l'OCDE à "passer en revue et explorer de nouveaux types d'enseignement et d'apprentissage qui conviennent aux adultes, qu'ils travaillent, qu'ils soient chômeurs ou retraités". En octobre 1997, les ministres du Travail des pays de l'OCDE ont explicité ce message. Ils ont reconnu que les personnes qui n'ont pas la possibilité d'apprendre rencontrent des difficultés sur le marché du travail et ont mis l'accent "sur la nécessité de faire en sorte que toutes les personnes en d'âge d'être actif aient largement accès aux possibilités d'apprentissage tout au long de la vie afin de conserver et d'accroître leur employabilité".

2. En 1998, l'OCDE et le *Department of Education* des États-Unis ont organisé conjointement une conférence internationale sur le thème «Les apprenants adultes» pour passer en revue les résultats des recherches récemment consacrées aux formations adaptées aux besoins des adultes ainsi que les pratiques dans ce domaine. L'une des conclusions a été qu'un examen thématique international serait un instrument utile pour recenser et analyser les leçons de l'expérience des pays en matière de formation des adultes et pour comprendre comment les politiques et l'environnement institutionnel pourraient être plus propices à ce type d'activités.

3. L'examen thématique de l'apprentissage des adultes a été lancé par le comité de l'Éducation à sa réunion de novembre 1998 où une proposition en ce sens a été présentée [DEELSA/ED(98)13]. La proposition a aussi été discutée par le comité de l'Emploi, du travail et des affaires sociales lors de sa réunion de mars 1999. Les deux comités ont fait part de leur ferme adhésion à l'examen et ont formulé des observations sur les thèmes à examiner. Le comité de l'Emploi, du travail et des affaires sociales a demandé que l'examen soit mené à bien comme un projet joint des deux comités. Il a été convenu que les délégués des deux comités devaient désigner des personnes qui participeraient à une réunion de représentants nationaux afin d'examiner plus en détail le contenu et les modalités de cet examen (thèmes à aborder, rapports de base, dispositions pratiques).

4. Les représentants des pays se sont réunis à l'OCDE, les 16 et 17 juin 1999, pour discuter du cahier des charges proposé qui, lui-même, tenait compte des commentaires des deux comités [DEELSA/ED/WD(99)9] et pour indiquer s'ils étaient intéressés à participer. Vingt et un pays étaient représentés à cette réunion. À chaque fois, un délégué du ministère de l'Éducation était présent. En outre, neuf pays ont aussi envoyé un représentant du ministère du Travail. Une discussion fructueuse a porté sur toutes les dimensions du cahier des charges, y compris sur les dispositions pratiques. Une version révisée du cahier des charges à la lumière des commentaires des représentants nationaux a été présentée à la session d'automne 1999 des deux comités [DEELSA/ED/WD(99)10].

5. L'objet de l'examen est d'examiner si la qualité et la quantité des opportunités d'apprendre sont appropriées pour les adultes et comment on peut améliorer l'accès des adultes à la formation en analysant :

- les particularités de la participation et de la non participation des adultes à la formation.
- la nature des possibilités de formation disponibles pour les adultes.
- la diversité dans les raisons d'apprendre et dans les profils des apprenants adultes potentiels.
- les diagnostics des problèmes qui se posent pour promouvoir l'apprentissage des adultes.
- les politiques mises en place et les dispositions institutionnelles utilisées par les États membres pour développer les opportunités d'apprendre pour les adultes.
- les options qui peuvent être vues comme des "pratiques exemplaires" dans diverses circonstances.

6. Quatre thèmes ont été identifiés pour rendre compte des grands types de difficultés qui freinent la participation des adultes aux activités de formation. Il s'agit de : l'inadéquation pour les adultes des incitations et des motivations à apprendre ; la complexité des articulations entre les différents dispositifs de formation et l'absence de transparence dans le signalement des résultats des activités de formation dans les divers cadres de formation institutionnalisés ou non ; l'inadéquation des méthodes d'enseignement et de formation ; et l'absence de coordination entre les diverses actions des pouvoirs publics qui influent directement ou indirectement sur l'apprentissage tout au long de la vie. Les quatre thèmes sont discutés à la Section 3. La Section 2 donne un aperçu des développements en cours depuis le lancement de l'activité.

2. Développements en cours

7. Les pays qui participent actuellement à l'examen feront l'objet d'un Rapport comparatif présenté aux deux comités, le comité de l'Éducation et le comité de l'Emploi, du travail et des affaires sociales.

8. La procédure d'examen comprend les étapes suivantes :

- Dans chaque pays participant, les pouvoirs publics désignent un coordinateur national pour superviser la participation de leur pays. Un groupe de pilotage *ad hoc* composé de représentants du ministère de l'Éducation et du ministère du Travail, d'autres ministères, d'instituts de recherche et d'autres acteurs clés peut être institué pour apporter un soutien au coordinateur national. Une pré-visite du Secrétariat permet de discuter avec le coordinateur national et le groupe de pilotage, le cas échéant, tous les détails pratiques de l'examen.
- Avant la visite de l'équipe d'experts, le pays examiné établit un Rapport de base qui reflète l'état de l'apprentissage des adultes. L'objectif est de fournir à l'équipe d'experts chargée de réaliser l'examen tous les éléments d'information pour le mener à bien.
- L'équipe d'experts composée d'un rapporteur externe, de deux experts externes et de deux membres du Secrétariat de l'OCDE va dans le pays pendant une dizaine de jours pour acquérir une vue d'ensemble des problèmes principaux qui se posent pour l'apprentissage des adultes dans le cadre de l'éducation et du marché du travail.
- Après la visite, le rapporteur, aidé de l'équipe d'experts, rédige la Note de synthèse du pays. Il s'agit principalement de l'analyse des réponses et des problèmes les plus pertinents pour le pays concernant les quatre thèmes développés plus bas.
- A l'issue d'une visite dans les pays participants, le Secrétariat de l'OCDE établit un Rapport comparatif en se basant sur les Rapports de base des pays, les Notes de synthèse ainsi que sur des statistiques comparatives collectées.

9. Selon la situation en septembre 2000, le Secrétariat a visité quatre pays : la Suisse, le Royaume-Uni, la Norvège et la Suède. Douze experts et chercheurs dans le domaine de l'apprentissage des adultes, originaires de onze pays différents de l'OCDE, ont jusque maintenant pris part à l'exercice. L'engagement dans le projet d'un large éventail de participants a permis un fructueux échange d'idées et de points de vue sur les questions concernant l'apprentissage des adultes.

10. Le calendrier provisoire des visites dans les six pays restants est le suivant : le Danemark (7-14 novembre 2000) ; le Canada (janvier 2001) ; la Finlande (janvier-février 2001) ; le Portugal (mars 2001) ; les États-Unis (avril 2001) ; et la Hongrie (Printemps 2001).

11. Une description de l'activité ainsi que trois Bulletins d'information sur les déroulements en cours peuvent être consultés sur le site Web de l'OCDE (<http://www.oecd.org/els/edu/>). Il en est de même des programmes détaillés des visites ainsi que de la liste des personnes rencontrées et des organisations visitées. Les Rapports de base de l'Angleterre et de la Suisse sont sur le Web et ceux de la Norvège et de la Suède sont en cours de finalisation. Les Notes de synthèse de chacun des quatre pays sont en cours d'élaboration et seront diffusées sur le site Web de l'OCDE aussitôt que possible.

Calendrier du projet

12. Étant donné que les visites pour les dix premiers pays se termineront mi-2001, le Secrétariat propose le calendrier suivant :

2001 Avril	Le chapitre 1 dans <i>Analyse des politiques de l'éducation</i> présentera quelques leçons préliminaires des différents examens thématiques, dont celui de l'apprentissage des adultes, en tant que documentation préparée pour la Réunion des ministres de l'Éducation.
Printemps 2001	Présentation orale au comité ELSA des derniers développements de l'activité. Organisation possible d'une autre réunion des représentants nationaux.
Automne 2001	Présentation aux comités de l'Éducation et ELSA d'un projet de plan détaillé du Rapport comparatif. Des décisions devraient être prises concernant la poursuite de l'activité, notamment <ul style="list-style-type: none"> • le programme de rédaction et de diffusion du Rapport comparatif ; • le lancement d'une seconde vague, si suffisamment de pays décident de participer.

3. Thèmes principaux de l'examen

Thème 1 : Comment les gouvernements, les partenaires sociaux et d'autres acteurs peuvent-ils améliorer la motivation des adultes ainsi que les incitations à participer à des activités de formation ?

13. Les raisons principales pour lesquelles beaucoup d'adultes ne participent pas à des activités de formation sont liées au fait que les incitations et les motivations des individus et des employeurs sont insuffisantes pour investir dans la formation. La motivation dépend, dans une large mesure, de l'utilité de la formation pour des motifs professionnels ou personnels. La non participation peut également résulter d'un manque de motivation dû à un système social ou professionnel qui n'attache pas de valeur à la formation ou du désir des adultes de ne pas répéter les échecs essayés lors de leur formation initiale.

14. Parmi les questions à examiner sous ce thème, on peut relever : Dans quelle mesure les faibles niveaux de participation aux divers types de formation proposés aux adultes sont-ils liés à la faiblesse de la rentabilité économique escomptée et à son incertitude ? Existe-t-il des exemples de politiques ou de pratiques qui influent sur la participation en renforçant la rentabilité économique et en réduisant le degré d'incertitude ? Quelle configuration des institutions du marché du travail peut faciliter ou freiner les possibilités d'apprendre ainsi que leur rentabilité ? Quelles approches ont prouvé leur efficacité à renforcer les incitations et la motivation à apprendre des travailleurs les plus désavantagés ? Quelles sont les approches les plus fructueuses pour améliorer les incitations à investir dans la formation des adultes au niveau des entreprises mais aussi des gouvernements ou des individus ? Dans quelle mesure existe-t-il des systèmes d'évaluation et de mesure des effets de la formation ? Quels sont les moyens de validation des qualifications, des compétences et des connaissances qui ont été acquises en dehors du cadre formel d'apprentissage ?

Thème 2 : Promouvoir une approche intégrée de l'offre de formation pour les adultes et de la participation de ceux-ci

15. La formation des adultes est proposée par un grand nombre d'organismes différents qui interviennent isolément les uns des autres et dans des cadres différents (système d'enseignement proprement dit, lieu de travail, domicile ou ailleurs). Rien ne permet de dire qu'il existe une stratégie "globale" de formation des adultes qui serve de base pour répondre aux besoins de tous les adultes. La mise en œuvre d'une stratégie donnant aux adultes les moyens d'apprendre exige une multitude d'approches pour promouvoir l'apprentissage.

16. Parmi les questions à examiner sous ce thème, on peut relever : Quelles mesures sont prises ou pourraient être prises pour que les apprenants potentiels aient facilement accès à des informations exhaustives et fiables ainsi qu'à des conseils quant à toutes les possibilités de formation offertes ? Lorsque les possibilités de formation dépendent des dispositifs institutionnels existants, avec quelle facilité ou difficulté les adultes peuvent-ils y accéder et sélectionner celles qui les intéressent ? Est-ce que les organismes de formation offrent des services de soutien pour réduire les barrières à participer (par exemple, transport, garde d'enfants et services de santé) ? Quels facteurs limitent et quels autres encouragent la formation de concert avec d'autres activités comme un emploi ou la recherche d'un emploi ? Quel rôle jouent les entreprises pour restreindre ou encourager la formation ? Comment les connaissances acquises dans différents cadres de formation sont-elles évaluées et reconnues ? Dans quelle mesure les compétences acquises dans un cadre de formation donné – à l'occasion par exemple d'une formation continue en milieu universitaire – sont-elles signalées dans un langage compris dans d'autres cadres (sur le lieu de travail, par exemple) ?

Thème 3 : Améliorer la qualité, la pédagogie et la diversité des activités de formation proposées

17. La question centrale pour ce thème est de se demander si le contenu, la pédagogie et les modes de mise en œuvre des activités de formation des adultes sont adaptés aux besoins de formation et aux styles d'apprentissage des adultes et si le cadre institutionnel est approprié.

18. Parmi les questions à examiner sous ce thème, on peut relever : Dans quel sens la qualité, la pédagogie et la diversité des possibilités d'apprendre affectent-elles la participation des adultes jugés comme en ayant le plus besoin ? Y a-t-il des approches particulières (par exemple, contextes de formation dans un cadre non scolaire comme la formation à distance, groupes d'auto apprentissage et de soutien, consignes basées sur les TIC) qui semblent trop peu utilisées ? Comment pourraient-elles être plus largement utilisées ? Comment peut-on mettre plus en avant le lieu de travail comme lieu déterminant de formation pour les moins qualifiés ? Dans quelles conditions est-ce que des activités d'apprentissage pour

le "loisir" ou à des fins non professionnelles fournissent une base de départ utile pour apprendre à des fins plus orientées vers le travail ou, du moins, pour améliorer l'accès à une activité professionnelle ? Comment les gouvernements s'assurent-ils que les fournisseurs de formation se conforment aux normes de qualité telles que celles définies par l'Organisation des systèmes d'information (ISO) ? Quel est l'impact de ces différents standards de qualité sur la capacité et le bon vouloir des fournisseurs de formation à satisfaire les divers besoins de formation ?

Thème 4 : Améliorer la cohérence et l'efficacité des actions gouvernementales

19. L'éducation et la formation des adultes, même si elles prennent de l'ampleur, restent discrètes et faibles structurellement comme financièrement. Le cloisonnement des dispositifs institutionnels se perçoit dans le manque de cohérence et de coordination à l'échelon des décideurs. Premièrement, il y a un manque d'intégration verticale, c'est-à-dire que les programmes d'éducation et de formation des adultes ne sont pas bien intégrés aux programmes formels de formation initiale aux niveaux élémentaire, secondaire et supérieur, et souvent ne sont pas bien reliés aux réalités du marché du travail. Deuxièmement, il y a un besoin d'intégration horizontale : les politiques d'éducation et de formation doivent être coordonnées aux autres politiques -- en particulier celles qui concernent l'emploi, les affaires sociales, l'économie et l'environnement. Cela demande un degré plus élevé de coopération entre les acteurs publics et privés impliqués que celui qui existe actuellement.

20. Parmi les questions à examiner sous ce thème, on peut relever : Est-ce que les décideurs ont les moyens d'identifier, et de satisfaire, les besoins des adultes en matière de formation et de fournir des services de soutien comme le transport, la garde d'enfants ou les soins de santé ? Comment l'offre de services de soutien peut-elle être coordonnée plus efficacement ? Dans la plupart des cas, la formation des adultes ne suit pas des programmes précis et a lieu dans des cadres non formels comme le lieu de travail et la collectivité. Quels sont les obstacles qui empêchent d'avoir une vision coordonnée des différents domaines d'action ? Est-ce qu'il existe des pratiques exemplaires pour combattre l'aspect fragmentaire des politiques menées ? Les partenaires sociaux jouent un rôle important pour à la fois offrir des possibilités de formation et en déterminer la demande. Quelles sont les approches les plus efficaces pour améliorer la coordination entre les gouvernements et les partenaires sociaux pour développer et mettre en œuvre les politiques ? Comment les pouvoirs publics et les partenaires sociaux pourraient-ils favoriser l'instauration systématique de liens entre la communauté des chercheurs et les praticiens, non seulement dans les activités de formation de type scolaire, mais également dans d'autres cadres d'apprentissage ?

4. Quelles leçons préliminaires et quelles réponses politiques peut-on proposer à ce stade ?

21. Avec seulement quatre pays visités jusque maintenant, il est prématuré de proposer des réponses approfondies pour les thèmes. En revanche, on peut tirer, des informations collectées au cours des visites, quelques leçons préliminaires sur ce que pourraient être les traits principaux de politiques efficaces dans le domaine de l'apprentissage des adultes. Elles ont été regroupées en trois principales catégories qui font la distinction entre un environnement porteur, des traits du système d'apprentissage des adultes et des pratiques d'apprentissage des adultes.

A. Un environnement porteur

22. Le contexte ou l'environnement dans lequel les politiques pour l'apprentissage des adultes prennent place est aussi important que les politiques elles-mêmes. Le niveau de diplôme de la population, l'efficacité du système de formation initiale, la pertinence politique et sociale accordée à l'apprentissage tout au long de la vie et à l'amélioration des qualifications rendent ce contexte central pour l'élaboration

des politiques d'apprentissage des adultes. Les aspects suivants de l'environnement contextuel sont particulièrement importants.

Systèmes de formation initiale et continue efficaces et flexibles en interrelation

23. Le système de formation initiale doit donner aux étudiants une connaissance générale et leur fournir des bases solides sur lesquelles s'appuyer pour continuer à apprendre et à se former. Ce système devrait permettre aux jeunes d'apprendre à apprendre pour faciliter les mécanismes d'apprentissage une fois adultes. De plus, il faudrait tendre à ce que tous les étudiants atteignent au moins le niveau secondaire supérieur. Il faudrait que ce système soit structuré pour permettre aux individus de quitter la formation initiale avec un large éventail de possibilités de recommencer à apprendre et les informer correctement des options futures à leur disposition pour retourner dans le système scolaire. Cela implique un degré élevé de flexibilité et d'interrelation entre les systèmes de formation initiale et continue.

24. Tous les pays visités ont mis en œuvre différents dispositifs ciblés sur les adultes ayant un niveau trop faible de littératie, qui n'ont pas terminé le cycle secondaire supérieur ou dont le niveau de qualification est considéré comme trop faible. Deux exemples en sont : la boutique «Lire et écrire» établie et gérée par l'Association pour l'éducation des travailleurs en Norvège et la possibilité inscrite dans la Loi fédérale suisse sur la formation professionnelle de reprendre un apprentissage professionnel (Article 41). Dans ces cas, apprendre pour les adultes est considéré comme ayant un objectif de *rattrapage*.

Une culture pour apprendre

25. Il faut promouvoir une culture visant à apprendre. Il faudrait s'assurer aussi que tous les étudiants quittent le système de formation initiale avec une bonne connaissance de leur langue et de son usage pour faciliter le passage au système d'éducation des adultes. Quelques moyens de promouvoir une culture pour apprendre reposent sur l'encouragement à utiliser l'information écrite dans la vie courante, par la lecture ou par les films sous-titrés, ce qui constitue des facteurs importants de l'apprentissage et de la littératie des adultes. Dans cette perspective, le rôle de l'apprentissage des adultes est celui de *l'entretien et d'amélioration* du stock existant de qualifications.

Un environnement socio-économique porteur

26. La reconnaissance de la nécessité d'élever et d'améliorer les qualifications des adultes est un premier pas fondamental dans la direction d'un environnement porteur pour apprendre. Plus les gouvernements et les partenaires sociaux en sont convaincus, plus l'environnement socio-économique est susceptible d'encourager l'apprentissage des adultes. C'est le défi de la Réforme des compétences lancée en 1999 en Norvège et de l'Initiative sur l'apprentissage des adultes mise en œuvre à partir de 1997 en Suède pour accroître les possibilités pour tous les adultes de continuer à apprendre dans le cadre du marché du travail et en dehors. Une meilleure interaction entre système éducatif et lieu de travail est importante ainsi que la reconnaissance formelle que le lieu de travail est un lieu d'apprentissage. Cela implique aussi de la cohérence politique et de la coordination entre les politiques d'apprentissage des adultes et les autres initiatives publiques et privées au niveau national, régional et local. Dans les quatre pays visités jusque maintenant, la reconnaissance par les gouvernements de la nécessité d'améliorer les qualifications est visible à travers les nombreuses initiatives lancées.

B. *Quelques traits marquants pour améliorer le système d'apprentissage des adultes*

27. Les traits repris ici ne doivent pas être considérés comme formant une liste fermée pour le système d'apprentissage des adultes. Il s'agit plutôt de traits observés dans les différents pays visités. Le premier d'entre eux est que l'apprentissage des adultes est soutenu financièrement par un grand nombre d'acteurs, même si les ressources sont souvent trop limitées. Les aspects financiers, en termes de coût de formation ou de coût d'opportunité implicite du temps passé en formation, ne devraient pas constituer des barrières pour les adultes pour accéder aux possibilités de formation. En général, les pays prévoient différents mécanismes financiers pour encourager la formation tels que des allocations ou des subventions, des comptes individuels de formation ou des allègements fiscaux, mais leur impact est peu connu. En Suède, les réglementations soutiennent le droit des adultes à apprendre en assurant qu'il y ait du temps disponible pour la formation des adultes. En Norvège, le droit individuel de congé de formation est en train d'être mis en œuvre. Au Royaume-Uni, les comptes individuels de formation vont vraisemblablement être introduits pour permettre de financer l'apprentissage des adultes.

Simplicité et orientation

28. Les systèmes d'apprentissage des adultes peuvent être simples -- en se centrant sur des cours spécifiques comme les cours pour offrir un niveau de littératie de base aux adultes et un niveau de formation primaire et secondaire -- ou complexes en offrant un large éventail de choix en termes de cours et de structure. Dans le premier cas de figure, il n'y a pas une grande nécessité d'avoir un système d'orientation bien développé. Mais, dans le cas d'un système complexe, un système d'orientation et de conseil est essentiel pour aider les adultes à trouver leur voie parmi toutes les options disponibles. Les institutions qui jouent un rôle d'intermédiaires ou de courtiers entre les institutions d'enseignement, de l'industrie et du secteur public peuvent être utiles (les Centres de ressources en Norvège, par exemple).

Toucher le public « difficile à atteindre »

29. Comme une des préoccupations majeures pour l'apprentissage des adultes est d'arriver à toucher les personnes qui traditionnellement ne participent pas aux activités d'apprentissage, des expériences positives ont tenté de séparer dès le départ l'apprentissage de l'évaluation des résultats. Pour certains adultes, particulièrement ceux qui ont connu des échecs dans le système scolaire et en dehors, recommencer à apprendre doit sembler une activité ludique sans être d'abord perçue comme étant reliée à un salaire plus élevé et une promotion dans l'emploi (Lycées de jour en Norvège, par exemple). Une «entrée en douceur» dans un processus d'apprentissage par des cours de préparation ou d'orientation centrés sur comment apprendre ou par de courts séminaires sans évaluation peut faciliter la transition vers une démarche d'apprentissage. En laissant les attentes aussi ouvertes que possible, le risque de frustration engendrée par le fait d'apprendre est diminué. C'est le cas des Groupes nordiques d'études (*Nordic Study Circles*) en Suède et en Norvège, des *Folk High Schools* en Norvège, de l'École-club Migros en Suisse ou du programme pour le développement et l'aide aux salariés (EDAP) mis en œuvre par Ford au Royaume-Uni.

Reconnaissance de formation antérieure et certification

30. La reconnaissance d'expériences antérieures d'apprentissage est une façon de motiver les adultes à recommencer à se former en assurant que leurs compétences et connaissances déjà acquises sont reconnues et prises en compte. Il s'agit d'un moyen important pour accroître la participation des adultes tout en étant rentable en termes de coûts et en évitant des cours non nécessaires. Cela met en avant l'importance du lieu de travail comme un endroit où on l'apprend, particulièrement en permettant la

formation informelle par l'apprentissage sur le tas au travail (par exemple, le standard «Investors in People» au Royaume-Uni). Des formes d'accréditation de l'apprentissage non formel sont développées dans les quatre pays visités jusque maintenant, mais il est trop tôt pour évaluer leur efficacité. En Norvège, le gouvernement a présenté un projet en mai 2000 proposant un arrêté de loi donnant aux universités et aux institutions d'enseignement supérieur le droit d'admettre des étudiants dépourvus des qualifications formelles pour s'inscrire sur la base de l'âge (25 ans ou plus) et des connaissances non formelles. Le projet prévoit également de reconnaître l'apprentissage non formel pour raccourcir les études. En Suède, l'Agence nationale de l'enseignement supérieur évalue les études à l'étranger pour l'admission dans la plupart des programmes dans les universités et les institutions d'enseignement supérieur et pour l'aptitude à une pratique professionnelle.

31. De plus, la certification des compétences acquises rend plus facile la poursuite d'études supplémentaires et peut contribuer à la reconnaissance de l'expérience de formation sur le marché du travail.

Modularisation

32. La modularisation est un système dans lequel les programmes de formation sont construits à partir d'une combinaison de blocs. Chaque programme est composé d'un groupe de modules complémentaires associés à un type de profession. La construction des modules provient d'une analyse des besoins du marché du travail et requiert la validation par le milieu professionnel. Un certain nombre de pays ont adopté un système de modularisation à la lumière des avantages pour les apprenants adultes. Ce système permet, en effet, un ajustement plus rapide aux évolutions du marché du travail ainsi qu'aux besoins spécifiques des adultes. Il offre de la flexibilité en permettant l'acquisition de qualifications partielles ou l'achèvement à un rythme lent et modulaire de cycles spécifiques. Il demande également une collaboration plus étroite entre les acteurs de l'éducation et du marché du travail dans la conception du système. La modularisation est développée en Norvège et est testée par un projet pilote de trois ans en Suisse. Les aspects cruciaux de ce projet comprennent l'avantage d'adopter une approche de haut en bas, du milieu professionnel vers l'école, et la nécessité de coopération entre tous les acteurs.

La formation en tant que tremplin efficace pour un emploi

33. La formation peut être un dispositif clé pour les demandeurs d'emploi. Les politiques actives du marché du travail devraient inclure des programmes **efficaces** de formation en tant que mesures pour aider les chômeurs à être prêts à occuper un emploi. La formation ne devrait pas être perçue seulement comme une contrepartie de l'octroi d'allocations mais comme un moyen pour améliorer l'employabilité. Dans un marché du travail tendu où il existe de nombreux emplois vacants, les agences pour l'emploi devraient aider les demandeurs d'emploi à remplir ces offres d'emploi grâce à des cours de formation flexibles taillés sur mesure pour chaque besoin individuel. Cette méthode de modules basés sur les individus est mise en œuvre dans quelques agences pour l'emploi en Norvège. Les abandons sont quasi inexistantes. Le Modèle *Vaggeryd* en Suède est aussi un bon exemple pour montrer comment la formation professionnelle peut être liée et étroitement calquée sur les besoins précis du marché du travail.

Le lieu de travail au centre de la production des compétences

34. Les entreprises jouent un rôle essentiel pour encourager l'éducation et la formation des adultes et pour la dispenser. Dans les quatre pays visités jusque maintenant, il existe une reconnaissance formelle du rôle crucial du lieu de travail comme lieu d'apprentissage ainsi que de la formation sur le tas pour la production des compétences. Mais il est difficile de déterminer dans quelle mesure des possibilités de

formation sont réellement offertes à l'intérieur des entreprises. Les stratégies internes des entreprises concernant les ressources humaines ne sont souvent pas transparentes ; les évaluer est dès lors difficile. On retrouve pourtant un certain nombre de préoccupations communes. Les petites et moyennes entreprises (PME) offrent moins de possibilités de formation à leurs salariés. Les travailleurs peu qualifiés reçoivent beaucoup moins d'offres pour accroître leurs qualifications. Les entreprises ont du mal à développer des plans de formation basés sur les compétences et sont souvent peu incitées à le faire à cause des imperfections du marché comme la pratique de « chasseurs de tête ». Les différentes initiatives prises par les quelques entreprises visitées dans les pays se sont révélées des pratiques prometteuses et innovatrices. Parmi elles, on peut relever : dans une entreprise publique en voie de privatisation, préparer les salariés peu qualifiés à devenir compétitifs sur le marché du travail ; dans une firme de la chimie, introduire une grille interne de progression salariale basée sur sept niveaux de compétence ; dans une firme traitant l'aluminium, passer de cinq à six équipes pour dégager dix jours de formation par an par travailleur ; et développer des comptes individuels de compétence.

Partenariat des systèmes privés et publics

35. Les politiques les plus efficaces sont celles qui combinent la participation des systèmes publics et privés. Cela peut faciliter l'accès des adultes de différentes régions ou de ceux qui n'en auraient pas eu l'occasion si des offres publiques n'existaient pas. Le secteur public peut s'appuyer sur les formateurs qui sont déjà sur le marché grâce à des arrangements financiers. Dans tous les pays visités, il y a un certain degré d'interaction entre les organismes privés et publics. Même en Suisse, où les organismes de formation pour adultes sont principalement privés, la création d'un Forum pour coordonner les acteurs publics (au niveau fédéral et cantonal) et privés est considéré comme une mesure prioritaire à prendre dans le domaine de l'apprentissage des adultes.

C. Les pratiques d'apprentissage des adultes et la pédagogie

36. La pédagogie pour apprendre devrait être spécifiquement centrée sur les besoins d'apprentissage des adultes. Cela entraîne la nécessité d'une formation spécifique pour les formateurs d'adultes et de méthodes particulières (à la fois sur l'apprentissage formel et informel), ce qui pourrait vraisemblablement plus encourager les adultes à participer aux activités de formation. Les pratiques d'enseignement devraient avoir un ancrage moins scolaire et être plus interactives, non seulement dans les façons d'enseigner mais aussi en termes d'équipement. De plus, la mise sur pied et la disponibilité de services complémentaires sont primordiaux pour stimuler la participation des adultes.

Flexibilité

37. La flexibilité est primordiale pour les apprenants adultes. Il s'agit d'offrir la possibilité à chaque adulte de progresser à son propre rythme et de sélectionner son propre calendrier. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) peut faciliter cela. La formation à distance est aussi une possibilité (par exemple, les réseaux d'éducation à distance au niveau universitaire en Norvège). Le système peut passer par les TIC tout en donnant l'occasion aux personnes qui n'ont pas accès à Internet d'utiliser la poste normale (Open University en Angleterre).

Les nouvelles technologies

38. L'utilisation des nouvelles technologies est devenu un moyen de mobiliser les adultes pour un certain nombre de raisons. Les adultes souhaitent améliorer leurs compétences technologiques et tous les

pays ont intégré dans leurs offres des cours de technologie de l'information. Au même moment, le développement des TIC a ouvert des nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage et a dès lors élargi les possibilités d'apprendre. L'unité de formation en vidéo conférence établie dans l'usine d'explosifs de Nammo en Suède a pour objectif de faire participer au système ceux qui sont le plus difficile à atteindre. L'Université pour l'industrie (Ufi) au Royaume-Uni est une nouvelle initiative pour fournir un réseau national en ligne pour apprendre. Les objectifs sont de stimuler la demande pour l'apprentissage tout au long de la vie auprès des entreprises et des individus et promouvoir la disponibilité et un meilleur accès à une formation adéquate, de haute qualité et innovatrice, en particulier grâce à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

L'assurance qualité

39. Si les processus d'apprentissage sont plus divers et flexibles, leur qualité doit également être assurée. Des mécanismes d'assurance qualité peuvent aider les individus à opérer une sélection parmi les différents organismes de formation. La Suisse a expérimenté un tel système mis en œuvre par les acheteurs publics pour faire une sélection parmi les organismes privés (système EDUQUA dans les cantons de Suisse alémanique). Une accréditation par des standards de qualité internationaux (ISO ou EQUIS) peut aider les entreprises à mettre sur pied des processus de formation interne basés sur la compétence.

Support logistique

40. Enfin, pour que les adultes puissent bénéficier des possibilités d'apprendre, des services adéquats de support sont essentiels. Cela suppose de tenir compte des responsabilités familiales et professionnelles. Ces services portent sur :

- des horaires qui sont complémentaires aux heures de travail et aux heures d'école des enfants.
- des équipements matériels appropriés.
- un accès facile en termes de transport.
- des possibilités de garde pour les enfants.