



LA PLACE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES DANS LES POLITIQUES DE L'UNION EUROPÉENNE

Antoine Daratos - Lire et Écrire Communauté française

www.lire-et-ecrire.be

JUIN 2016

Table des matières

1.	Introduction.....	3
2.	Etat des lieux en chiffres	4
3.	Cadres stratégiques.....	7
3.1	Lisbonne : l'inauguration de la méthode ouverte de coordination	7
3.2	La stratégie Europe 2020	8
3.3	L'exemple de la « garantie pour la jeunesse »	9
3.4	Performances à mi-parcours.....	10
4.	Stratégies éducation & formation	10
4.1	De 2000 à 2010.....	11
4.2	De 2010 à aujourd'hui.....	12
4.3	Les performances européennes et belges	14
5.	Priorités et inflexions depuis 2011	15
5.1	Priorités et rhétorique	15
5.2	Thématiques discutées.....	16
6.	Des prescriptions de plus en plus contraignantes à l'avenir ?	16
7.	Le levier du financement	18
7.1	Erasmus +	18
7.2	Le Fonds Social Européen (FSE)	18
8.	Eléments d'un système européen d'apprentissage tout au long de la vie.....	19
8.1	Quelques éléments d'un cadre général	19
8.1.1	Les cadres « qualité ».....	20
8.1.2	La cadre européen des certifications.....	21
8.1.3	Qualité et certification en Belgique francophone	21
8.1.4	La validation des acquis de l'apprentissage non-formel et informel	23
8.1.5	ECVET	24
8.2	Compétences clés, compétences de base, littératie et alphabétisation	24
8.2.1	Les « compétences de base »	24
8.2.2	Les « compétences clés »	24
8.2.3	Déclarations autour de la littératie	25
8.2.4	Suivi et initiatives	26
8.2.5	La Garantie des compétences.....	27
9.	Conclusions	27
10.	Récapitulatif temporel.....	29
11.	Références.....	30
11.1	Documents UE	30

11.1	Documents BE	32
11.2	Commentaires et études	32
11.3	Base de données & enquête chiffrées	33
12.	Annexes.....	34
12.1	Tableau des Indicateurs qualités du CERAQ.....	34
12.2	Les 8 niveaux de certification du CEC.....	37
12.3	Les 8 niveaux de certification du CFC.....	39
12.4	Principes communs concernant la gestion de la qualité dans le Cadre francophone des certifications (CFC)	41

1. Introduction

Si les acteurs du secteur de l'éducation et de la formation des adultes font souvent référence à l'Union européenne (UE) pour rendre compte des évolutions qui touchent le secteur, une certaine opacité demeure quant à ce que l'Union européenne a véritablement mis en place concernant les questions d'éducation et de formation des adultes. Dès lors, le but du présent texte est de contextualiser et de présenter les différentes politiques européennes touchant à l'éducation et à la formation des adultes. En cela, il est le prolongement d'une étude plus large qui visait à comprendre les mécanismes globaux de la gouvernance économique et sociale européenne¹. Le champ de l'éducation et de la formation étant toutefois vaste et complexe, cette présentation n'est en aucun cas exhaustive, et devra être suivie d'analyses portant sur des problématiques plus précises en lien avec les réalités de terrain.

Les politiques de formation qualifiante ont été les premières à être inscrites à l'agenda de l'Union européenne, dans le contexte de chômage croissant des années 1970, puis avec la construction du « Marché unique »² dans les années 1980. L'éducation a dû attendre 1992 et le Traité de Maastricht pour être explicitement mentionnée dans le droit de l'UE. Le domaine sera consacré en 2000 par la Stratégie de Lisbonne, qui visait à faire de l'UE « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010* ».

Il faut toutefois bien garder à l'esprit que l'éducation et la formation restent des prérogatives nationales. Elles font aujourd'hui l'objet d'initiatives au niveau de l'UE, mais toujours sous réserve du **principe de subsidiarité**³. Celui-ci stipule que l'UE n'est justifiée à agir que dans les cas où son action présente une plus-value par rapport à l'action des Etats ou des autorités régionales et locales. Les articles 165 et 166 du Traité de Lisbonne traitent de l'éducation et de la formation comme relevant des compétences de l'UE pour **appuyer, coordonner ou compléter** l'action des Etats membres : Le rôle de l'UE consiste à encourager la coopération entre Etats, éventuellement en « appuyant ou en complétant leur action », et toujours « en respectant pleinement la responsabilité des Etats membres »⁴. Enfin, le Traité mentionne l'éducation et la formation parmi les principes guidant l'action de l'Union : « Dans la définition et la mise en œuvre de ses politiques et actions, l'Union prend en compte les exigences liées à la promotion d'un niveau d'emploi élevé, à la garantie d'une protection sociale adéquate, à la lutte contre l'exclusion sociale ainsi qu'à un niveau élevé d'éducation, de formation et de protection de la santé humaine »⁵.

L'objectif déclaré de l'action de l'UE dans le domaine de l'éducation et de la formation est de mettre en place un système d'**apprentissage tout au long de la vie** (*lifelong learning*). L'expression est ambiguë, puisqu'elle sert tantôt à désigner l'ensemble du système éducatif « du berceau à la tombe », tantôt l'éducation et la formation des adultes uniquement. Toutefois, on peut y lire la volonté de

¹ « [La gouvernance économique et sociale de l'Union européenne. La zone euro de 2000 à aujourd'hui](#) ». Un autre travail fournit au lecteur une introduction à l'Union européenne : « [L'Union européenne. Présentation générale](#) ».

² C'est-à-dire un grand marché intérieur regroupant l'ensemble des Etats membres de l'Union européenne, dans lequel les biens, les services et les personnes circulent librement (sans droits de douane par exemple).

³ Cf. art. 5 TUE : « En vertu du principe de subsidiarité, dans les domaines qui ne relèvent pas de sa compétence exclusive, l'Union intervient seulement si, et dans la mesure où, les objectifs de l'action envisagée ne peuvent pas être atteints de manière suffisante par les États membres, tant au niveau central qu'au niveau régional et local, mais peuvent l'être mieux, en raison des dimensions ou des effets de l'action envisagée, au niveau de l'Union. »

⁴ Art. 165 TUE. Cf. également l'art. 166.

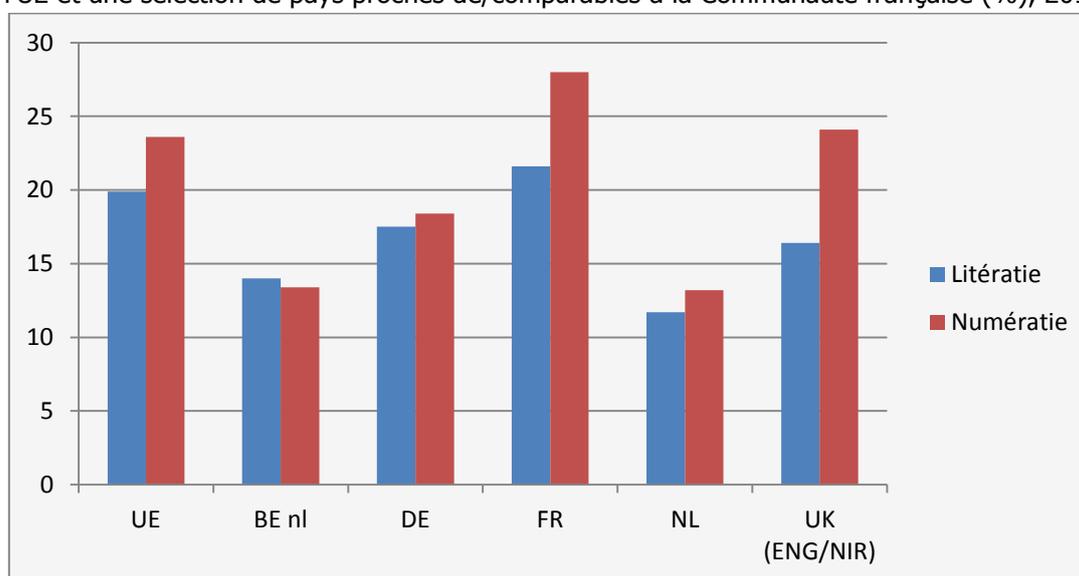
⁵ Art. 9 TUE.

réformer les systèmes d'éducation et de formation européen (1) dans le sens d'une plus grande intégration des systèmes et donc d'une plus grande perméabilité entre eux (c'est-à-dire à la fois entre les différentes filières existant dans un pays, et entre les pays eux-mêmes), et (2) dans le sens d'une « amélioration » de l'efficacité et de la qualité de ces systèmes.

2. Etat des lieux en chiffres

Premièrement, le problème de l'illettrisme traverse l'Union européenne. L'enquête PIAAC (fig. 1), réalisée par l'OCDE, indique qu'environ un Européen sur cinq n'atteint qu'un faible niveau en lecture et en calcul. La même enquête souligne le fait que les adultes possédant un haut niveau de compétences sont environ trois à cinq fois plus susceptibles de prendre part à des activités de formation ou d'éducation que les personnes présentant des lacunes en matière de compétences de base (Desjardins, 2015 : 8).

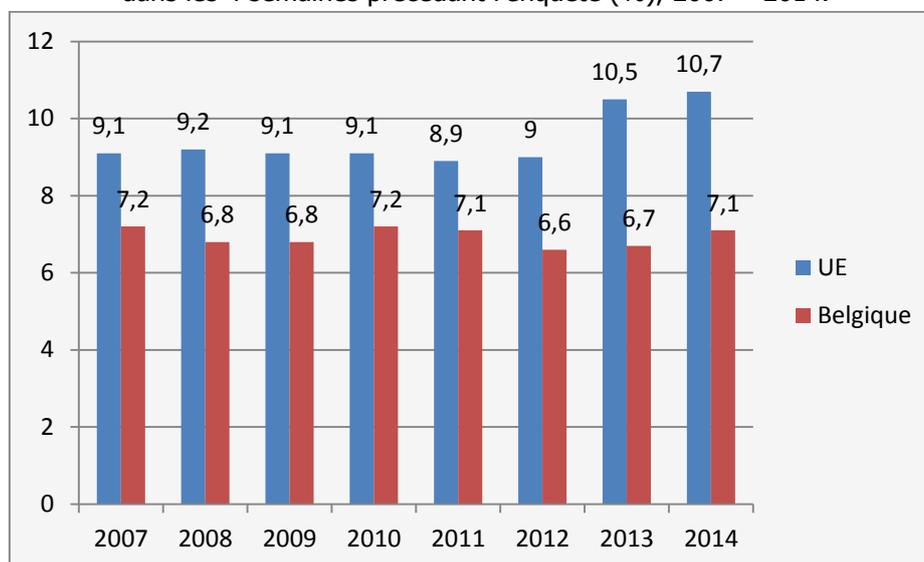
Fig. 1 : Proportion d'adultes (16 – 64 ans) avec des faibles compétences en littératie et numératie dans l'UE et une sélection de pays proches de/comparables à la Communauté française (%), 2012



Source : OCDE (PIAAC, 2012), repris dans Eurydice (2015). Les données pour l'UE sont calculées sur base de la moyenne des 17 Etats membres ayant participé à l'enquête. L'étude PIAAC évaluait les compétences des adultes sur une échelle allant de 1 à 5. Les données présentées ici font référence aux personnes ayant atteint le niveau 1 et en-deçà.

Par ailleurs, la participation des adultes à des activités d'éducation et de formation stagne, tant en Belgique qu'à travers l'UE (Fig. 2).

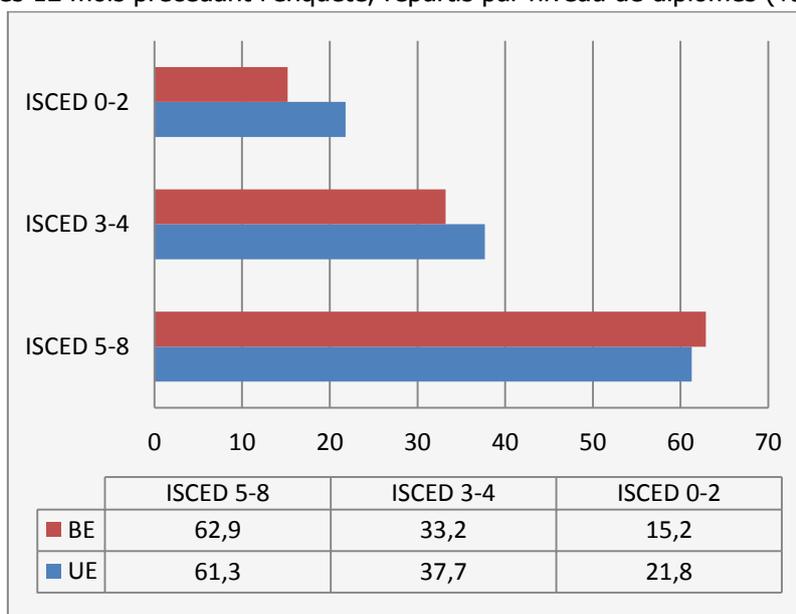
Fig. 2 : Proportion d'adultes (25 – 64 ans) ayant pris part à des activités d'éducation ou de formation dans les 4 semaines précédant l'enquête (%), 2007 – 2014.



Source : Eurostat (LFS), data codes trng_lfs_01

Outre le niveau de compétences, plusieurs facteurs d'inégalité viennent biaiser la distribution de l'éducation et de la formation. Un premier facteur d'inégalité est le niveau de diplôme (fig. 3) : les personnes adultes ayant achevé au maximum le cycle secondaire inférieur (ISCED 0-2) ont deux fois moins de chances de participer à une activité d'éducation et de formation que celles ayant achevé le secondaire supérieur ou une formation post-secondaire hors enseignement supérieur (ISCED 3-4). Cette différence d'accès double encore lorsque la comparaison est faite avec les personnes ayant bénéficié d'une forme d'enseignement supérieur (ISCED 5-8).

Fig. 3 : Proportion d'adultes (25-64 ans) ayant pris part à une activité d'éducation ou de formation dans les 12 mois précédant l'enquête, répartis par niveau de diplômes (%), 2011.



Source : Eurostat, AES (2011) data codes trng_aes_112.

Ensuite, le statut des personnes sur le marché de l'emploi apparaît déterminant. Les adultes sans emploi ont un accès environ deux fois moindre à l'éducation et à la formation que les personnes bénéficiant d'une occupation professionnelle (fig. 4).

Fig. 4 : Proportion d'adultes (25-64 ans) ayant pris part à une activité d'éducation ou de formation dans les 12 mois précédant l'enquête, répartis selon leur statut sur le marché du travail (%), 2011.



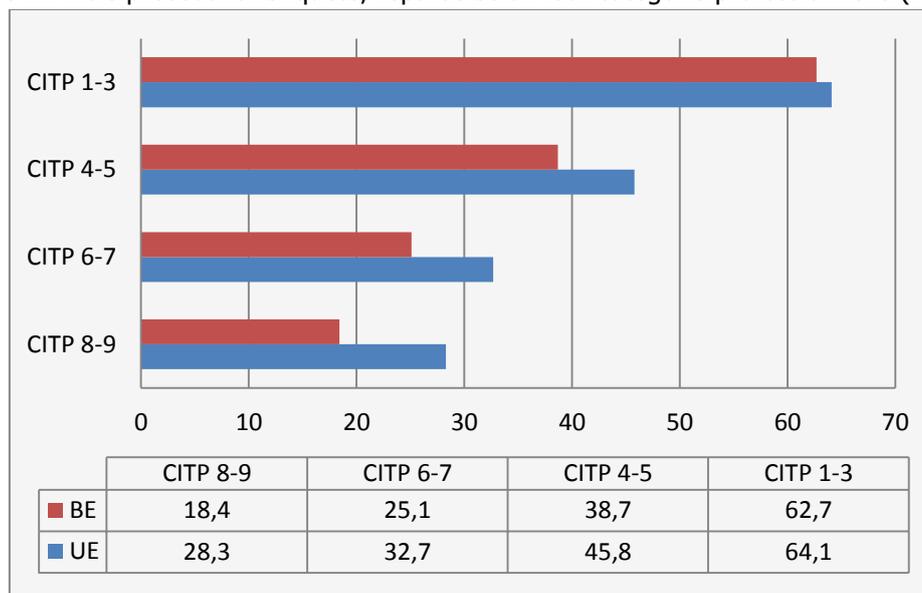
Source : Eurostat (AES, 2011) data codes trng_aes_103.

Enfin, on observe également des inégalités selon les types de profession (fig. 5). Ainsi, les personnes exerçant des fonctions classées dans les catégories 6 à 9⁶, c'est-à-dire les ouvriers qualifiés dans l'agriculture et l'industrie, les artisans, les ouvriers d'assemblage et les conducteurs d'installations et de machines, ainsi que les personnes exerçant des « professions élémentaires »⁷ ont au mieux un accès deux fois moindre à l'éducation que les personnes exerçant des professions classées dans les catégories les mieux considérées, comme directeur, cadre, gérant, et les professions intellectuelles ou scientifiques (CITP 1 – 3). En Belgique, cet écart grandit encore par rapport à la moyenne de l'UE, la différence de participation entre ces catégories passant au triple ou au quadruple.

⁶ Eurostat reprend la classification internationale des types de professions (CITP) de l'Organisation Internationale du travail (OIT), <http://www.ilo.org/public/french/bureau/stat/isco/>

⁷ « Aides de ménage, manœuvres de l'agriculture, de la pêche et de la sylviculture, manœuvres des mines, du bâtiment et des travaux publics, des industries manufacturières et des transports, assistants de fabrication de l'alimentation, vendeurs ambulants et autres travailleurs des petits métiers de rue et assimilés, éboueurs et autres travailleurs non qualifiés ».

Fig. 5 : Proportions d'adultes (25 – 64 ans) ayant pris part à une activité d'éducation ou de formation dans les 12 mois précédant l'enquête, répartis selon leur catégorie professionnelle (%), 2011.



Source : Eurostat (AES, 2011) data codes trng_aes_103.

3. Cadres stratégiques

3.1 Lisbonne : l'inauguration de la méthode ouverte de coordination

Suite à l'inclusion de l'éducation dans le Traité, une série de documents sur ce thème furent publiés par la Commission, et 1996 fut déclarée Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Le champ fut reconnu comme essentiel en 2000 avec la Stratégie de Lisbonne (à ne pas confondre avec le Traité du même nom), visant à ce que l'UE devienne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » en 2010.

Cette stratégie concernant des matières qui, comme l'éducation et la formation, relevaient principalement de la compétence des Etats membres, elle inaugura le recours à la méthode ouverte de coordination, conçue pour traiter au niveau européen de matières encore trop proprement nationales tout en respectant le principe de subsidiarité. Elle consiste en un **processus de pilotage multilatéral** visant à inciter les Etats à agir dans un certain sens grâce à la construction d'un consensus nourri par l'apprentissage mutuel et l'échange de « bonnes pratiques ». Le pilotage est effectué grâce aux instruments suivants (Chalmers *et al.*, 2006 : 139):

- La définition commune d'objectifs à atteindre et d'indicateurs pour mesurer les performances réalisées ;
- La présentation de rapports et de plans d'actions nationaux par les Etats membres, qui évaluent les progrès effectués vers les objectifs fixés à l'aune des indicateurs choisis et proposent des réformes pour progresser ;
- L'évaluation mutuelle par les pairs : échanges de bonnes pratiques, recommandations, etc.
- La nouvelle élaboration de plans d'action en conséquence.

Les mécanismes fondamentaux censés agir dans le cadre de cette méthode sont :

- La production collective d'un consensus par rapport aux meilleures politiques ;

- Une contrainte politique pesant sur les Etats épinglés comme mauvais élèves ;
- Une émulation appuyée par des échanges de « bonnes pratiques » et la redéfinition des discours, paradigmes, idéologies et approches.

3.2 La stratégie Europe 2020

La même méthode de gouvernance est aujourd'hui appliquée par la Stratégie Europe 2020, qui a succédé à Lisbonne. Son but global : « améliorer la compétitivité de l'UE tout en préservant son modèle d'économie sociale de marché et en améliorant sensiblement l'efficacité de l'utilisation de ses ressources » pour que l'UE devienne « une économie durable, intelligente et inclusive ». Elle comporte des objectifs chiffrés sur l'environnement, le taux d'emploi, la lutte contre la pauvreté et l'éducation :

- Emploi : augmentation du taux d'emploi de la population âgée de 20 à 64 ans à au moins 75% ;
- Recherche et développement : augmentation du niveau cumulé des investissements publics et privés en R&D à 3% du PIB ;
- Changement climatique et énergie durable : réduction des émissions de gaz à effet de serre d'au moins 20% par rapport aux niveaux de 1990, augmentation de la part des sources d'énergie renouvelables dans la consommation finale d'énergie à 20% et augmentation de 20% de l'efficacité énergétique ;
- Education et formation : abaissement du taux d'abandon scolaire à moins de 10% et augmentation à au moins 40% de la proportion de personnes âgées de 30 à 40 ans ayant achevé un cycle de l'enseignement supérieur ;
- Lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale : sortir au moins 20 millions de personnes du risque de pauvreté et d'exclusion sociale.

Outre ces objectifs, la stratégie repose également sur des documents définissant des « grandes orientations en matière de politiques économiques » et des « lignes directrices pour l'emploi ». Par ailleurs, l'atteinte des objectifs est censée être stimulée par sept « initiatives phares » : ce sont des « miniprogrammes de travail pour les domaines essentiels de la stratégie »⁸. On peut notamment relever la mise sur pied de la Plateforme européenne contre la pauvreté, de la Stratégie numérique pour l'Europe et de la Stratégie pour de nouvelles compétences et de nouveaux emplois. Cette dernière vise, en matière d'éducation et de formation, à « garantir une meilleure concordance entre les compétences offertes et la demande du marché du travail » et à « améliorer le suivi des compétences, leur évaluation, l'anticipation des besoins, ainsi que l'adéquation entre offre et demande »⁹.

En juin 2016 a été lancée la « **Nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe** ». Celle-ci fait très clairement de la question de l'éducation et de la formation une priorité de la Commission européenne. Elle comprendra plusieurs axes, notamment :

- **Une garantie des compétences (voir plus bas).**
- Une révision du cadre européen des certifications (voir plus bas).
- Une « coalition en faveur des compétences et des emplois numériques ».
- Un « outil de profilage des compétences des ressortissants de pays tiers » permettant de déterminer rapidement les compétences et qualifications des demandeurs d'asile, réfugiés et autres migrants.

⁸ http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/flagship-initiatives/index_fr.htm

⁹ Commission européenne, Communication du 16 décembre 2008, « Des compétences nouvelles pour des emplois nouveaux », COM(2008) 868 final.

- Une révision de la recommandation sur les compétences clés (voir plus bas).

3.3 L'exemple de la « garantie pour la jeunesse »

Tentons de mieux saisir le lien entre objectifs en matière d'éducation et de formation, objectifs en matière d'emploi, et initiatives phares. A titre d'exemple, un des éléments les plus remarquables de la Stratégie pour de nouvelles compétences et de nouveaux emplois est la « **Garantie pour la jeunesse** »¹⁰ (*Youth Guarantee Scheme*). Centrant les préoccupations sur ce que le langage européen appelle les « NEETs »¹¹ (c'est-à-dire les jeunes de moins de 25 ans qui ne sont ni dans l'enseignement, ni à l'emploi, ni en formation), l'UE recommande aux Etats membres de « veiller à ce que tous les jeunes de moins de 25 ans se voient proposer un emploi de qualité, une formation continue, un apprentissage ou un stage dans les quatre mois suivant la perte de leur emploi ou leur sortie de l'enseignement formel ». Cinq recommandations sont plus spécifiquement liées à l'amélioration des compétences :

- Proposer aux jeunes ayant quitté prématurément l'école et aux jeunes peu qualifiés des parcours pour réintégrer l'enseignement ou la formation ou encore des programmes éducatifs de deuxième chance prévoyant des environnements d'apprentissage qui répondent à leurs besoins spécifiques et leur permettent d'acquérir la qualification qu'ils n'avaient pas réussi à obtenir.
- Veiller à ce que les mesures prises dans le cadre d'un dispositif de garantie pour la jeunesse visant à améliorer les compétences et les aptitudes contribuent à résoudre les inadéquations existantes et à répondre à la demande de main-d'œuvre.
- Veiller à ce que les efforts visant à renforcer les compétences et les aptitudes englobent les compétences en matière de TIC/numériques; promouvoir la valorisation des connaissances et des compétences professionnelles en veillant à ce que les programmes d'études et la certification dans le domaine des TIC soient conformes aux normes et comparables à l'échelle internationale.
- Inciter les écoles, y compris les centres de formation professionnelle, et les services de l'emploi, à promouvoir l'entrepreneuriat et l'activité indépendante auprès des jeunes et à fournir des conseils à ce sujet, notamment à travers des formations à l'entrepreneuriat.
- Mettre en œuvre la recommandation du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel (voir plus bas).

Il est donc clair que, dans le cadre du processus de pilotage qu'est Europe 2020, de nombreuses composantes abordant des problématiques diverses abordent les questions d'éducation et de formation. Certaines mesures touchant l'éducation et la formation sont prises dans le cadre de la Plateforme contre la pauvreté, comme la Communication sur la lutte contre l'abandon scolaire¹² ou encore la Communication sur la validation des apprentissages non formels et informels. D'autres sont prises par le biais de la question de l'employabilité et de la flexicurité définie par la Stratégie pour de nouvelles compétences et de nouveaux emplois (Rasmussen, 2014 : 29). Plusieurs logiques sont donc à l'œuvre conjointement.

¹⁰ Conseil, Recommandation du 22 avril 2013 sur l'établissement d'une garantie pour la jeunesse (2013/ C 120/01).

¹¹ *Not in Education, Employment or Training*.

¹² Commission européenne, Communication du 31 janvier 2011, « La lutte contre l'abandon scolaire : une contribution essentielle à la stratégie Europe 2020 », COM(2011) 18 final.

3.4 Performances à mi-parcours

Les performances de l'Union européenne sont globalement décevantes lorsqu'on les confronte aux objectifs de la Stratégie Europe 2020.

Tab. 1 : Évolution de l'UE par rapport aux objectifs 2020

Europe	2008	2012-13	Objectif 2020
Taux d'emploi % de la pop. active	70,3%	68,4%	75%
Dépenses R&D % du PIB	1,85%	2,02%	3%
Emissions gaz à effet de serre 1990 = indice 100	90,4	82,1	80
Abandon scolaire % des 18-24 ans	14,7%	12%	<10%
Diplômé ens. sup. % des 30-34 ans	31,2%	36,9%	>40%
Personnes menacées de pauvreté/exclusion sociale millions	116,6	121,4	96,9

Source : Eurostat repris par *La Libre* (04/03/2014).

Comme le Conseil¹³, la Commission reconnaît que les progrès ont été « mitigés » sous les effets de la crise, notamment dans les domaines de l'emploi, de l'investissement dans la recherche et de la lutte contre la pauvreté (même si elle a entraîné une baisse conjoncturelle des émissions de gaz à effet de serre). Elle note également des « tendances structurelles positives » au niveau de l'éducation. Ainsi, dans l'UE, la part des 18–24 ans n'ayant pas dépassé le niveau secondaire inférieur et n'ayant pas bénéficié d'une formation ultérieure est passée de 14.7% à 12% (objectif 2020 : 10%) de 2008 à 2013. De même, la part des 30-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur a augmenté durant la même période, de 31.2% à 36.9% (objectif 2020 : 40%) (Eurostat, 2015). Or, ces tendances, loin d'être structurelles comme l'affirme la Commission, pourraient tout autant refléter la difficulté conjoncturelle de faire une entrée réussie sur le marché de l'emploi, poussant les jeunes à retarder l'échéance en poursuivant des études ou formations. Loin d'être négatif en soi, un tel scénario n'est pas forcément dû à d'hypothétiques progrès en matière de politique éducative. De fait, dans l'UE, les dépenses publiques pour l'éducation (considérées en termes réels) ont chuté entre 2009 et 2012 (Darvas *et al*, 2014 : 23). De plus, rappelons que les deux grands objectifs de la Stratégie Europe 2020 en matière d'éducation et de formation ne concernent pas tous les publics et toutes les situations. Il convient donc de nous tourner maintenant vers les stratégies européennes spécifiquement consacrées à l'éducation et la formation.

4. Stratégies éducation & formation

En plus des stratégies globales décrites ci-dessus, l'UE s'est dotée de processus de pilotage traitant exclusivement de la question de l'éducation et de la formation, qui viennent s'enchâsser dans les stratégies générales. Ces processus fonctionnent selon une logique identique de pilotage et de coordination par objectifs et indicateurs, logique caractéristique des matières qui relèvent encore des compétences nationales mais qui sont estimées trop importantes pour ne pas être traitées, coordonnées, influencées, au niveau de l'UE.

¹³ Cf. Conclusions du Conseil européen des 20 et 21 mars 2014.

4.1 De 2000 à 2010

En 2002, dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne, s'est ouvert un premier processus de coordination spécifiquement consacré à la réforme et à l'amélioration des politiques d'éducation et de formation. Ce programme de travail, intitulé « **Education et formation 2010** », s'est donné « l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie » comme « principe directeur »¹⁴. Plusieurs objectifs ont été fixés, de même que des indicateurs permettant d'évaluer les progrès accomplis vers ces objectifs.

Les objectifs :

- Développer les compétences nécessaires dans la société de la connaissance, c'est-à-dire établir une liste des compétences de base, les mettre à la portée également des apprenants adultes et encourager la validation officielle des compétences de base, afin de faciliter l'éducation et la formation permanente et l'employabilité.
- Permettre à tous d'avoir accès aux TIC.
- Créer un environnement propice à l'apprentissage, impliquant un accès plus démocratique à la formation et à l'éducation tout au long de la vie.
- Rendre l'éducation et la formation plus attrayantes.
- Favoriser la citoyenneté active, l'égalité des chances et la cohésion sociale.

Les indicateurs concernant les adultes portent sur les proportions (en %) :

- des adultes n'ayant pas terminé des études secondaires supérieures qui ont participé à une action quelconque d'éducation ou de formation, par groupe d'âge.
- des heures de cours dispensées dans les institutions d'enseignement et de formation au cours desquelles les TIC sont utilisées.
- des personnes de 25 à 64 ans participant à des actions d'éducation et de formation.
- du temps de travail des salariés consacré à la formation, par groupe d'âge.
- des 18 à 24 ans n'ayant accompli que le premier cycle de l'enseignement secondaire et qui ne poursuivent pas leurs études ou leur formation.

En 2007, un **plan d'action spécifiquement consacré aux adultes** a vu le jour sous le titre « C'est toujours le moment d'apprendre »¹⁵. Ce plan partait du constat de la faiblesse de la participation des adultes à des activités d'éducation et de formation, plafonnant à 9.6% en 2006. Il devait se concentrer sur « les personnes qui sont désavantagées en raison de leur faible niveau d'alphabétisation, de l'inadéquation de leurs aptitudes professionnelles et/ou de leur manque de capacité à s'insérer avec succès dans la société ».

Il s'agit d'un tournant important, puisque les autorités européennes semblent y prendre la mesure de la spécificité du secteur des adultes, « un secteur complexe, avec toute une gamme de prestataires de formation, atteignant toutes sortes de groupes cibles ». Des objectifs spécifiques sont dès lors fixés :

- Analyser les réformes de ce secteur menées dans les Etats membres.
- Améliorer la qualité des prestations.
- Augmenter la participation, en assurant l'efficacité et la visibilité du secteur.

¹⁴ Conseil, Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe du 14 juin 2002 (2002/C 142/01).

¹⁵ Commission européenne, Communication sur un Plan d'action sur l'éducation et la formation des adultes du 27 septembre 2007, « C'est toujours le moment d'apprendre », COM(2007) 558 final.

- Accélérer la mise en œuvre du cadre européen de certification (voir plus bas) pour valoriser la participation.
- Améliorer le contrôle du secteur, notamment grâce à la récolte et la comparaison de données.

Enfin, la **Déclaration de Copenhague**¹⁶ de 2002 lance le processus du même nom. Il s'agit d'un processus de coopération volontaire qui vient soutenir le programme de travail Education et formation 2010 dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP). Il vise à :

- Renforcer la dimension européenne de l'EFP.
- Fournir davantage d'informations, d'orientations et de conseils sur l'EFP.
- Mettre en place des instruments pour la reconnaissance mutuelle et la validation des compétences et des qualifications.
- Améliorer la garantie de la qualité en matière d'EFP.

Ces différents processus et stratégies, et singulièrement celui de Copenhague, ont été déterminants dans la production d'instruments et de principes européens communs, qui influent sur les dispositifs nationaux d'éducation de formation (voir plus bas). En termes de performances chiffrées, par contre, les résultats de la Stratégie Education et formation 2010, tout comme ceux de celle de Lisbonne dans son ensemble, s'avéraient, au mieux, mitigés. Par exemple, la participation des adultes à l'éducation et à la formation n'atteignait pas les 12,5% espérés et seuls « 9,5% des européens âgés de 25 à 64 ans avaient pris part à une formation dans les quatre semaines précédant l'enquête » destinée à évaluer la stratégie. Plus grave, « la probabilité qu'un adulte hautement qualifié participe à une formation était cinq fois plus élevée que chez les personnes peu qualifiées ». Le rapport-bilan notait également qu'en dépit du fait que l'apprentissage tout au long de la vie soit devenu un concept « bien établi » dont l'importance était désormais reconnue « pour la croissance, l'emploi et l'inclusion sociale », sa mise en œuvre restait « particulièrement problématique »¹⁷.

4.2 De 2010 à aujourd'hui

En 2010 est née la stratégie **Education et formation 2020**¹⁸, dans le cadre plus large d'Europe 2020. Une nouvelle fois, le but affiché est la construction d'un système intégré d'apprentissage tout au long de la vie rassemblant tous les niveaux et formes d'éducation et de formations, du formel à l'informel et de l'enseignement supérieur à la formation professionnelle.

Quatre objectifs stratégiques sont fixés :

- Faire en sorte que l'éducation et la formation tout au long de la vie et la mobilité deviennent une réalité, c'est-à-dire notamment « développer les compétences en fonction de l'évolution de la situation économique et sociale ». Cet objectif implique notamment la mise en place de parcours de formation plus flexibles, ouverts au non formel et à l'informel et de cadres de qualifications nationaux liés au Cadre européen de certification (voir plus bas).

¹⁶ Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training.

¹⁷ Conseil et Commission européenne, Rapport conjoint 2010 sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail « Education et formation 2010 » du 6 mai 2010 (2010/C 117/01).

¹⁸ Conseil, Conclusions du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (2009/C 119/02).

- Améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation, notamment par « l'encadrement des établissements d'enseignement et organismes de formation » et l'élaboration « de systèmes efficaces d'assurance qualité ».
- Favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active.
- Encourager la créativité et l'innovation, y compris l'esprit d'entreprise.

Des indicateurs et des niveaux de référence doivent permettre d'évaluer les progrès accomplis :

- Participation des adultes à l'éducation et à la formation tout au long de la vie : une moyenne d'au moins **15%** des adultes devrait participer à des activités d'éducation et de formation tout au long de la vie.
- Maîtrise insuffisante des compétences de base : la proportion de personnes âgées de 15 ans ayant une maîtrise insuffisante de la lecture, des mathématiques et des sciences devrait descendre sous les niveaux des **15%**.
- Diplômés de l'enseignement supérieur : La proportion des personnes âgées de 30 à 34 ans diplômées de l'enseignement supérieur devrait être d'au moins **40%**.
- Jeunes en décrochage scolaire dans le cadre de l'éducation et de la formation : la proportion des jeunes en décrochage scolaire devrait être inférieure à **10%**.
- Enseignement préscolaire : au moins **95%** des enfants ayant entre quatre ans et l'âge de la scolarité obligatoire devraient participer à l'enseignement préscolaire.

« Education et formation 2020 » est divisée en une série de cycles de travail de trois à cinq ans, chaque cycle portant sur une série de thèmes précis abordés dans des groupes de travail spécialement mis en place. A la fin de chaque cycle, les résultats sont diffusés sous forme de documents récapitulatifs. Un rapport commun du Conseil et de la Commission est également élaboré, qui évalue le travail effectué en se fondant sur des rapports nationaux établis par les Etats et les données et statistiques existant par ailleurs. Ce rapport commun permet également la définition d'objectifs de travail et de thématiques pour le cycle suivant. Les thématiques traitées jusqu'ici sont présentées plus loin. A titre d'exemple, les groupes de travail de la période 2016 – 2018 plancheront sur les thèmes suivants¹⁹ :

- L'école.
- La modernisation de l'enseignement supérieur.
- L'enseignement et la formation professionnels.
- L'apprentissage des adultes.
- Les compétences digitales.
- La promotion de la citoyenneté et des valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination à travers l'éducation.

La stratégie Education et formation 2020 est doublée d'un processus de coordination spécifiquement consacré aux adultes, **l'Agenda européen pour l'éducation et la formation des adultes**²⁰. Les Etats s'engagent à (1) faire porter leurs efforts sur les domaines définis comme prioritaires pour chaque cycle de travail, (2) organiser une concertation entre tous les acteurs du secteur de l'éducation et de la formation des adultes en vue d'améliorer la cohérence de celui-ci, et (3) coopérer activement au processus de coordination en nommant un coordinateur national (ou, dans le cas belge,

¹⁹ Voir Commission européenne, « Education and Training 2020. Working Groups Mandates 2016 – 2018 ».

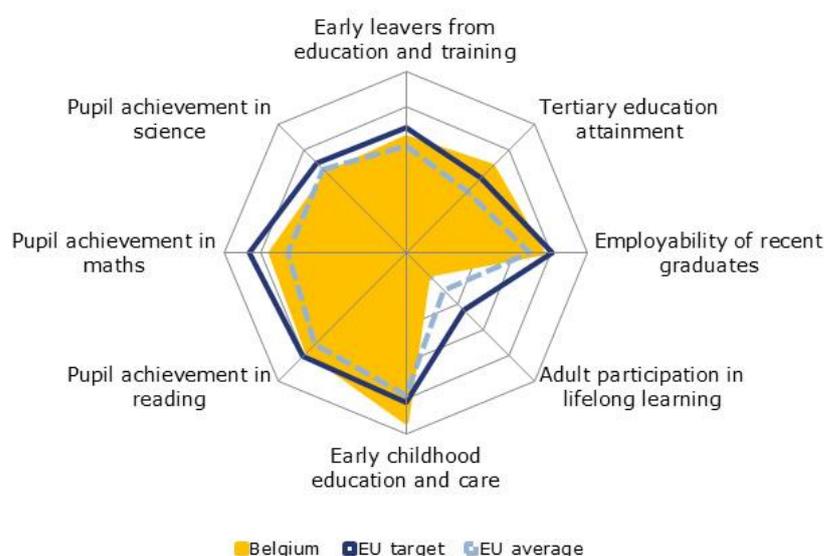
²⁰ Conseil, Résolution du 20 décembre 2011 sur un agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes (2011/C 372/01).

communautaire) participant aux réunions au niveau de l'UE et promouvant la réalisation des objectifs de l'UE dans son pays.

Enfin, le **processus de Copenhague** pour l'enseignement et la formation professionnels est relancé sur de nouvelles bases par le **Communiqué de Bruges**²¹ (2010). Ici encore, les objectifs concernent l'attrait des formations, les dispositifs d'« assurance qualité », l'adéquation avec les besoins du marché du travail, l'assouplissement des conditions d'accès aux formations et aux qualifications (validation, etc.), la mobilité internationale, l'accès plus large à la formation, l'amélioration la qualité et la comparabilité des données, l'utilisation judicieuse du soutien financier de l'UE, etc.

4.3 Les performances européennes et belges

Fig. 6 : Performances de la Belgique en matière d'éducation et de formation



Source : Education & Training Monitor 2015

Comme on a pu le constater dans la section 2, les performances de l'UE et de la Belgique en matière de participation des adultes à des activités de formation et d'éducation stagnent et sont loin des objectifs fixés par la stratégie. A la comparaison avec les performances dans les autres domaines de la stratégie éducation et formation, on constate que l'éducation et la formation des adultes sont véritablement les parents pauvres de la stratégie. La Belgique dépasse en effet la moyenne européenne et atteint ou se rapproche des objectifs en matière de participation à l'enseignement supérieur et à l'éducation et l'accueil de la petite enfance et en matière de lutte contre le décrochage scolaire, tandis qu'elle est largement en deçà concernant l'éducation des adultes.

²¹ « Le communiqué de Bruges sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels », Communiqué des ministres européens de l'enseignement et de la formation professionnels, des partenaires sociaux européens et de la Commission européenne, réunis à Bruges le 7 décembre 2010 pour revoir la stratégie et les priorités.

5. Priorités et inflexions depuis 2011

5.1 Priorités et rhétorique

Plusieurs évènements ont récemment influencé la définition des priorités de l'UE en matière d'éducation et de formation et le déroulement de la stratégie qui leur est consacrée.

D'abord, bien sûr, la crise financière puis économique qui a frappé l'ensemble des Etats membres a eu pour effet de mettre en avant les questions d'employabilité, du marché du travail et de compétitivité. Cette orientation a été consacrée institutionnellement au sein de la Commission européenne par la délocalisation de l'unité responsable de l'éducation des adultes de la DG Education et Culture à la DG Emploi et Affaires sociales. Elle est également affirmée dans le premier bilan de la stratégie, dressé en 2012²², qui annonce que la Stratégie Education et Formation sera mise au service l'initiative phare d'Europe 2020 sur l'emploi, « des compétences nouvelles pour de nouveaux emplois ».

Le cap est maintenu quelques mois plus tard dans un texte programmatique de la Commission, « Repenser l'éducation – investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques »²³. L'institution y réitère l'importance de développer une stratégie de l'éducation en lien avec le marché du travail, centrée sur le problème du « décalage entre l'offre et la demande de compétences ». Le document avance explicitement que des objectifs tels que la « citoyenneté active » doivent être mis de côté au profit « des enjeux plus pressants pour les Etats membres » qui « sont de répondre aux besoins de l'économie et de trouver des solutions à la hausse rapide du chômage des jeunes ».

Cette totale priorité accordée à l'employabilité et à la compétitivité est nuancée suite aux attentats de Paris en janvier 2015. Une réunion des ministres européens de l'éducation s'est tenue dans la foulée le 17 mars 2015 à Paris, et a débouché sur une « Déclaration sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination »²⁴. Les Etats s'y engagent par exemple à « conserver la dimension sociale et citoyenne de l'éducation » et à « combattre les inégalités territoriales, sociales et scolaires ainsi que tous les déterminismes ». Suite à la « crise migratoire » qu'a connue l'UE en 2015, le bilan à mi-parcours de la stratégie²⁵ affirme le besoin de la « recalibrer » pour également prendre en compte le rôle de l'éducation pour l'intégration des étrangers, la promotion de l'équité, des compétences interculturelles et de la citoyenneté active. Il convient toutefois de rester vigilant quant au suivi qui sera donné à ces déclarations d'intentions : seront-elles traduites en mesures concrètes ? Ces mesures iront-elles dans le sens d'une plus grande émancipation et inclusion sociale, ou dans celui d'une moralisation accrue ? Et dans quelle mesure une telle orientation sera-t-elle prise en compte dans la formulation des politiques de formation pour

²² Conseil et Commission européenne, Rapport conjoint du 8 mars 2012 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Education et formation 2020 »), « Education et formation dans une Europe intelligente, durable et inclusive » (2012/C 70/ 05).

²³ Commission européenne, Communication du 20 novembre 2012, « Repenser l'éducation – investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques », COM(2012) 669 final.

²⁴ Réunion informelle des ministres européens de l'éducation de l'Union européenne, Déclaration sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination, Paris, mardi 17 mars 2015.

²⁵ Conseil et Commission européenne, Rapport conjoint 2015 sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation, « Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation » (2015/C 417/04).

adultes ? Un groupe de travail spécifique travaillera sur le sujet dans le cadre du cycle 2016 – 2018 de la stratégie Education et formation 2020.

5.2 Thématiques discutées

Durant la période 2011 – 2013, outre l'établissement d'un cadre qualité pour l'ensemble de l'éducation et de la formation des adultes (voir plus bas), un groupe de travail s'est penché sur la question du financement²⁶. Le rapport présente plusieurs recommandations pour maximiser les effets de l'investissement, notamment l'utilisation des infrastructures de l'enseignement initial, la concentration de l'investissement sur des « groupes prioritaires » plus défavorisés, l'utilisation des méthodologies moins coûteuses et plus standardisées, comme les cours en ligne, et enfin la recherche de financements alternatifs aux subventions publiques, venant par exemple des employeurs. Le thème de l'éducation et de la formation des adultes sur leur lieu de travail, notamment en matière de compétences de base, figure d'ailleurs en bonne place dans l'agenda de la Commission européenne pour les années à venir.

Le groupe de travail sur l'éducation des adultes pour la période 2014 – 2015²⁷ s'est concentré sur trois questions :

- Les compétences de base (voir plus bas) ;
- La cohérence des politiques touchant à l'éducation des adultes ;
- Les nouvelles technologies.

La question de la cohérence est présentée comme un enjeu majeur, qu'il s'agisse de la cohérence entre différents types de politiques (marché du travail, inclusion sociale, enseignement, etc.) ou entre différents niveaux de pouvoirs (local, régional, national, européen). Celle-ci peut être envisagée notamment sous l'angle du « parcours de l'apprenant » : dans quelle mesure est-il aisé de progresser dans un système donné d'apprentissage tout au long de la vie ? Approchée sous cet angle, la question de la cohérence rejoint l'ambition européenne de la mise en place d'un système intégré d'apprentissage tout au long de la vie – de même que plusieurs préoccupations d'opérateurs de formation (soumis à des injonctions et demandes divergentes ou contradictoires selon les différentes sources de financements dont ils dépendent), et d'apprenants qui demandent des parcours plus aisés.

6. Des prescriptions de plus en plus contraignantes à l'avenir ?

Suite aux réformes renforçant la gouvernance économique de l'Union européenne après la « crise de l'euro », le caractère non-contraignant de ces stratégies de coordination et de pilotage doit être nuancé. En effet, le champ potentiel des injonctions contraignantes de la Commission européenne s'est vu étendu à toute une série d'aspects ayant un lien avec les performances économiques, en ce compris l'éducation et la formation.

Pour rappel²⁸, la gouvernance économique et sociale de l'UE repose sur :

²⁶ Commission européenne, Thematic Working Group on « Financing Adult Learning », Final Report, 22/10/2013.

²⁷ Commission européenne, « Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe », Report of the Education and Training 2020 Working Group on Adult Learning 2014 – 2015.

- sur la politique monétaire indépendante de la Banque Centrale Européenne (BCE), avec comme objectif la stabilité des prix ;
- un effort de coordination des Etats membres, sous l'égide de la Commission européenne, en ce qui concerne les politiques fiscales (budget), économiques et sociales (marché du travail, relations industrielles, postes de dépense publique, régimes de retraite, de sécurité sociale, etc.).

Ce processus de coordination a été intensifié suite à la crise économique qu'a connue l'UE à partir de 2008. Une série de réformes (les plus importantes étant reprises dans les paquets législatifs « Six-Pack » et « Two-Pack ») ont instauré un régime de gouvernance économique sous forme de processus de pilotage annuel (le Semestre européen), avec les conséquences suivantes :

- La Commission a vu son pouvoir de sanction des Etats membres renforcé, de même que le champ de ses recommandations largement élargi. En pratique, elle semble avoir opté pour une certaine indulgence envers certains Etats présentant des déficits budgétaires, en échange toutefois de la mise en œuvre par ceux-ci de réformes « structurelles » dans une variété de domaines toujours plus grande, du fait de l'attention qu'elle est désormais mandatée pour porter aux « déséquilibres macro-économiques » (c'est-à-dire à la situation économique générale des Etats membres) et non plus seulement aux questions strictement budgétaires.
- Les orientations de politique économique sont inchangées et renforcées. Dans un contexte d'austérité budgétaire, et en l'absence de l'outil monétaire (les Etats ne peuvent plus jouer sur la valeur de leur monnaie pour doper leur économie), tout le poids de la performance économique repose sur les salaires, les restrictions en matière de politiques sociales, et les réformes du marché du travail en vue de les rendre plus « flexibles ». Les grands principes de cette politique sont exposés dans les recommandations relatives aux grandes orientations des politiques économiques²⁹ (GOPE) et dans les lignes directrices pour les politiques de l'emploi des Etats membres³⁰ (anciennement SEE).
- Dans le calendrier du processus de pilotage s'insère également la stratégie Europe 2020 ainsi que les stratégies adjacentes relevant de la « méthode ouverte de coordination », y compris donc celles consacrées à l'éducation et à la formation. Avec l'extension des pouvoirs de la Commission, rien n'interdit en principe que l'un ou l'autre des éléments de ces stratégies soit l'objet d'une injonction contraignante.

De fait, les politiques d'éducation et de formation ont été abordées dans presque toutes les recommandations de la Commission aux Etats membres pour l'année 2014³¹. Le principe de subsidiarité en matière d'éducation et de formation est donc remis en cause par le biais de la réforme de la gouvernance économique de l'UE.

²⁸ Voir « [La gouvernance économique et sociale de l'Union européenne. La zone euro de 2000 à aujourd'hui](#) ».

²⁹ Conseil, Recommandation (UE) 2015/1184 du 14 juillet 2015 relative aux grandes orientations des politiques économiques des Etats membres de l'Union européenne.

³⁰ Conseil, Décision (UE) 2015/1848 du 5 octobre 2015 relative aux lignes directrices pour les politiques de l'emploi des États membres pour 2015.

³¹ EUCIS-LLL, « Position Paper: Education and training 2020 Halfway ».

7. Le levier du financement

Les budgets européens finançant des actions d'éducation et de formation constituent un levier grâce auquel l'UE peut influencer, de manière contraignante ou non, les dispositifs d'éducation et de formation.

7.1 Erasmus +

Les programmes consacrés à l'enseignement et à la formation sont apparus à la fin des années 1980 dans le but d'organiser et de financer des réseaux transnationaux, des actions de mobilité et des échanges entre personnes issues de différents Etats membres. Depuis lors, de nombreux programmes et sous-programmes se sont succédé sous différents noms : Léonardo, Socrates, Erasmus, Lingua, etc. L'éducation pour adultes a graduellement pris de l'importance au sein de ces programmes, jusqu'à aboutir à la création du sous-programme Grundtvig en 2000 (Rasmussen, 2014 : 21). Pour la programmation budgétaire de l'UE 2014 – 2020, les divers programmes ont été fusionnés en un seul cadre, « Erasmus + ». Celui-ci finance trois types d'actions :

- Mobilité individuelle à des fins d'apprentissage.
- Coopération en matière d'innovation et d'échanges de bonnes pratiques.
- Soutien à la réforme des politiques.

Il convient toutefois de souligner qu'en dépit des nombreuses déclarations émanant des autorités européennes insistant sur l'importance de l'éducation des adultes, le secteur est le parent pauvre de ce fonds. En effet, seulement 4% de celui-ci sont actuellement alloués à des projets relevant de l'éducation des adultes, contre 12%, 17% et 33% pour l'enseignement scolaire, la formation professionnelle et l'enseignement supérieur respectivement. De plus, en 2015, la plupart des projets conséquents dans le champ de l'éducation des adultes ont subi des coupes, pouvant aller jusqu'à 50% du financement prévu, sans voir leurs obligations en termes de réalisations réduites de manière correspondante. Outre le fait que ces projets de plus grande envergure (action-clé 2) sont aujourd'hui plus difficiles à mettre en place, les « partenariats éducatifs » du fonds Grundtvig, qui finançaient des activités de coopérations à l'échelle de plus petites organisations, ont été quant à eux totalement supprimés³². Le Comité Emploi et affaires sociales du Parlement européen a récemment déploré que le secteur de l'éducation non formelle ait perdu tant de visibilité et de financement dans la version actuelle d'Erasmus+³³. Toutefois, une augmentation de 40% du budget alloué à l'éducation pour adultes devrait avoir lieu à partir de 2017.

7.2 Le Fonds Social Européen (FSE)

Le Fonds Social Européen (FSE), beaucoup plus conséquent qu'Erasmus +, est d'une toute autre nature, puisqu'il prend en charge non pas des projets de nature transnationale mais des actions localisées, et ce de manière structurelle.

Le FSE est un des financeurs majeurs de l'alphabétisation en Belgique francophone, plus particulièrement dans le cadre des politiques d'insertion socio-professionnelle. Il est de plus en plus

³² EAEA, « Improvements needed for Erasmus + in the Field on Adult Education ».

³³ EAEA, « EAEA endorses the opinion paper of the Employment Committee of the European Parliament ».

centré sur l'éducation et la formation depuis le lancement de la stratégie de Lisbonne, et ses axes d'investissement reflètent les priorités des stratégies de Lisbonne puis Europe 2020.

Il est cependant important de garder à l'esprit que l'allocation de ces fonds relève de la responsabilité des Etats membres (qui cofinancent les projets), dont les décisions sont également influencées par des considérations purement locales. En parallèle, il semble que l'UE se tourne vers des politiques et objectifs différenciés selon les Etats, en lien avec ses recommandations par pays effectuées dans le cadre de la gouvernance économique (Rasmussen, 2014 : 31). Ainsi, le programme spécifique à la Belgique francophone comprend les axes suivants :

- Axe 1 : « entreprise et créativité », visant à accompagner les demandeurs d'emploi « par l'accompagnement et la formation à la création d'emploi » ;
- Axe 2 : « connaissance et compétence », visant à « renforcer la compétitivité des entreprises à travers différentes mesures ciblées en faveur de publics tels que les demandeurs d'emploi et les personnes inactives afin qu'ils reçoivent des formations pointues porteuses d'emplois, dans les métiers émergents et d'avenir ou des formations à haute valeur ajoutée » ;
- Axe 3 : « société inclusive et emploi ». C'est cet axe qui finance les projets d'alphabétisation. Il vise à « favoriser l'insertion sociale et professionnelle de publics discriminés, de personnes défavorisées ou les plus éloignées du marché du travail. Au regard des spécificités d'intervention du FSE, l'objectif est d'améliorer l'accès à l'emploi, ou à tout le moins de réduire la distance à l'emploi, de personnes ou de publics particuliers, ainsi que de contribuer à diminuer les effets de stigmatisation liés au cursus scolaire, à l'origine ethnique, à l'identité sexuelle ou au parcours socioprofessionnel des personnes concernées » ;
- Axe 4 : « Intégration durable des jeunes au travail », visant « à promouvoir leur insertion durable dans le marché de l'emploi notamment par la formation en alternance, les stages en entreprise en vue de l'acquisition d'une première expérience professionnelle, l'organisation de la transition professionnelle »³⁴.

8. Eléments d'un système européen d'apprentissage tout au long de la vie

8.1 Quelques éléments d'un cadre général

Les stratégies et processus de pilotage qui ont été décrits plus haut ont abouti à la conception de différents outils pour promouvoir la mise en place du système « flexible » et « perméable » d'éducation et de formation tout au long de la vie que l'UE appelle de ses vœux. Ces outils, bien que non contraignants, connaissent un grand succès au sein des Etats membres. Ainsi que nous allons le voir, ils visent à réformer les systèmes d'éducation et de formation à la fois dans le sens d'une plus grande intégration, c'est-à-dire d'une plus grande homogénéisation et comparabilité des systèmes, et, dans le même mouvement, dans le sens d'une certaine « amélioration » de l'efficacité de ces systèmes. Pour ce faire, tout l'effort de l'UE se porte sur les acquis de l'apprentissage : une harmonisation complète des processus et institutions étant impossible à travers l'Europe, il convient d'agir sur ceux-ci en formulant des exigences en termes d'acquis à atteindre. C'est notamment ainsi qu'il faut lire l'insistance de l'UE sur les notions de « certification », de « compétences » et de

³⁴ <http://www.fse.be/index.php?id=246>

« qualité », même si ces préoccupations correspondent bien sûr également à un souci d'efficacité économique³⁵.

8.1.1 Les cadres « qualité »

Ainsi, une dimension importante concerne l'amélioration de la « qualité ». Des « cadres européens de référence pour l'assurance de la qualité » ont été produits concernant, entre autres, la formation professionnelle³⁶ (CERAQ/EQAVET) et l'enseignement supérieur³⁷ (ESG). Ces cadres suggèrent une série de critères à prendre en compte lors de l'évaluation de la qualité des formations ou enseignements. Le cadre consacré à l'enseignement et la formation professionnels (EFP), le CERAQ, propose des indicateurs destinés à évaluer la qualité des dispositifs de formation. Ces indicateurs reflètent bien évidemment des standards à atteindre. On trouve notamment parmi ceux-ci (voir également le tableau complet en annexe) :

- Investissement dans la formation des enseignants et des formateurs.
- Taux de participation aux programmes d'EFP (nombre de participants, en fonction du type de programme et de critères individuels³⁸), qui vise à mieux cibler le soutien apporté pour améliorer l'accès à l'EFP, notamment pour les groupes défavorisés.
- Taux d'achèvement des programmes d'EFP, notamment en vue de contribuer à ce que les apprenants achèvent avec succès les programmes.
- Taux de placement dans le cadre des programmes d'EFP (sort des apprenants de l'EFP à un moment donné après l'achèvement d'une formation ; pourcentage d'apprenants employés à un moment donné après l'achèvement d'une formation) – dans le but de favoriser l'employabilité, et d'améliorer la capacité d'adaptation de l'EFP à l'évolution des exigences du marché du travail.

L'utilisation de ce cadre dans la mise en œuvre des politiques nationales n'est pas obligatoire mais se fait sur base volontaire. Le cadre est conçu pour instiller une nouvelle « **culture de la qualité** »³⁹ chez les autorités et les opérateurs de formation. Ceux-ci sont invités à planifier des réformes et à évaluer leur action à l'aune de ces indicateurs⁴⁰. L'amélioration de la qualité telle que conçue dans ce cadre va donc de pair avec un accroissement du **contrôle** exercé par les autorités publiques sur le secteur.

³⁵ Voir Hannushek & Woerman, « The Cost of Low Educational Achievement in the European Union », EENEE Policy Briefs, 2011.

³⁶ Parlement européen et Conseil, Recommandation du 18 juin 2009 relative à l'établissement d'un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels (2009/C 155/01)

³⁷ <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

³⁸ Critères « sociaux », p. ex : décrochages scolaires, niveau de formation le plus élevé, statut des migrants, personnes handicapées, durée de chômage, etc.

³⁹ Cf. Commission européenne, Rapport du 28 janvier 2014 sur la mise en œuvre de la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 juin 2009 relative à l'établissement d'un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels, COM(2014) 30 final : « Le développement d'une culture de la qualité dans les établissements d'enseignement et de formation est l'une des principales raisons d'être de l'autoévaluation au niveau des prestataires. Il existe également des effets positifs en termes de responsabilité et de gouvernance des prestataires de services d'EFP, qui sont tenus responsables de la qualité des résultats obtenus ».

⁴⁰ La mise en œuvre du cadre est conçue pour être faite en quatre étapes, à répéter sous forme de cycle : (1) planification des buts/objectifs, mesures et indicateurs précis ; (2) conception de plans de mise en œuvre ; (3) évaluation régulière des résultats et processus ; (4) réexamen des politiques.

Les instruments européens de promotion de la qualité sont appelés à être développés plus avant dans les années à venir. Dans le cadre de la stratégie Education et formation 2020, un groupe de travail consacré à la qualité dans l'éducation pour adultes a établi la nécessité de poursuivre les efforts en la matière en élaborant un cadre qualité valable pour l'ensemble du secteur de l'éducation et de la formation des adultes, dans le but de renforcer ce qui apparaît comme le « maillon faible » du système d'éducation et de formation tout au long de la vie, tant du point de vue de la cohérence que de la participation⁴¹. Le groupe de travail propose pour ce faire de se baser sur les cadres existants comme le CERAQ. Il invite les autorités nationales, en partenariat avec toutes les parties prenantes, à entreprendre des démarches pour développer des systèmes d'assurance-qualité et des instruments d'accréditation des opérateurs d'éducation pour adultes. Ces dispositifs doivent consister en « des activités comme la planification, la mise en œuvre, l'évaluation, le compte-rendu et l'amélioration de la qualité, mises en œuvre pour s'assurer que toute l'éducation et la formation (contenu des programmes, parcours, évaluation et validation des acquis, etc.) répondent aux critères de qualité attendus par les parties prenantes ». Concrètement, tout schème d'assurance qualité devrait inclure des indicateurs permettant d'évaluer le système global, les opérateurs, les formateurs et les formations – et portant sur « i) les systèmes d'assurance qualité, ii) l'accès aux programmes d'éducation pour adultes, iii) qualité du personnel, iv) disponibilité d'information et d'orientation, v) efficacité des programmes d'éducation pour adultes, vi) taux de progression au sein des programmes d'apprentissage des adultes et utilisation des compétences acquises, vii) contribution à la croissance économique, viii) mécanismes pour identifier les besoins de formation sur le marché du travail, ix) la validation de l'apprentissage informel et non-formel et x) les systèmes de qualification ».

8.1.2 La cadre européen des certifications

Un autre instrument développé au niveau de l'UE en vue d'harmoniser les systèmes d'éducation et de formation pour les fonder en un système d'apprentissage tout au long de la vie est le Cadre européen des certifications (CEC)⁴². Là encore, il s'agit d'un document non contraignant, décrivant huit niveaux de certifications en termes de « savoirs », « compétences » et « aptitudes » (cf. annexe II). Le cadre vise à créer une « référence commune » en matière de certification pour l'ensemble de l'UE – de sorte que cette initiative s'inscrit à la fois dans une démarche pour plus de mobilité à travers l'UE, mais aussi pour une définition de la « qualité », et enfin également pour une plus grande flexibilité dans les parcours, notamment en espérant favoriser « l'édification de passerelles entre l'éducation et la formation 'formelles', 'non formelles' et 'informelles' ».

Les Etats membres sont invités à « établir des correspondances entre leurs systèmes de certification et le cadre européen des certifications », d'une part en rattachant leurs niveaux de certifications à ceux décrits dans le cadre, d'autre part, si nécessaire, « en élaborant des cadres nationaux de certification conformément aux législations et pratiques nationales – tout en faisant en sorte que les certificats et diplômes délivrés chez eux fassent clairement mention du niveau correspondant du cadre européen ».

8.1.3 Qualité et certification en Belgique francophone

Il n'existe pas de cadre qualité belge francophone calqué sur le CERAQ, et plusieurs dispositifs d'assurance qualité coexistent chez nous (inspection, approche « de type ISO » pour la formation

⁴¹ Thematic Working Group on Quality in Adult Learning, Final Report, 24/10/2013. Un tel cadre viserait l'examen de la qualité dans les domaines suivants : critères pour l'accréditation des opérateurs d'éducation et de formation ; qualité, formation et professionnalisation des enseignants et formateurs ; indicateurs de qualité concernant divers critères (accessibilité ; durée ; répartition géographique ; accessibilité aux groupes les plus vulnérables) ; existence de systèmes d'orientation des personnes, y compris vers la validation des compétences.

⁴² Parlement européen et Conseil, Recommandation du 23 avril 2008 établissant le Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2008/C 111/01).

professionnelle, etc.)⁴³. Si la Belgique est considérée comme un des pays de l'UE disposant de dispositifs satisfaisants pour assurer la qualité de l'enseignement et de la formation⁴⁴, la question de la qualité est tout de même largement abordée dans l'Accord de coopération transposant le Cadre européen des certifications dans un Cadre francophone des certifications (CFC)⁴⁵.

La « gestion de la qualité » y est définie comme « les processus mis en œuvre par les différents acteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle pour garantir la qualité des formations qu'ils délivrent et la correspondance des certifications octroyées avec les référentiels définissant les acquis d'apprentissage au terme de la formation ». Le texte maintient les divers dispositifs existants dans le secteur de la formation, mais propose également une série de « principes communs concernant la gestion de la qualité », qui devront par la suite être concrétisés par des « indicateurs transversaux ». L'accord crée une instance de pilotage du Cadre francophone des certifications, qui pourra élaborer ces indicateurs, et notamment proposer « diverses améliorations » concernant :

- « L'introduction d'un élément d'externalité au sein du système ou démarche de gestion de la qualité ;
- l'accessibilité et la publicité des résultats du système ou démarche de gestion de la qualité ;
- le renforcement de(s) impact(s) du système ou démarche de gestion de la qualité auprès de l'opérateur, notamment en assurant un délai raisonnable entre deux évaluations, un suivi des plans d'actions, etc. ;
- l'implication des parties prenantes, tant internes qu'externes ;
- l'approche centrée sur l'apprenant et en particulier la définition, l'évaluation et la certification des acquis d'apprentissage au sein du système ou démarche de gestion de la qualité ».

La question des dispositifs assurant la qualité est cruciale pour le Cadre francophone des certifications pour les mêmes raisons qu'elle l'est au niveau européen : dans l'effort d'harmoniser les différents types de qualifications et de parcours pour aboutir à la perméabilité des systèmes d'éducation et de formation, il est essentiel de s'assurer qu'une formation aboutissant à une certification obéit à un certain nombre de critères avant de la déclarer équivalente à d'autres formations en l'intégrant dans le cadre commun.

De manière générale, le Cadre francophone des certifications se présente comme poursuivant trois objectifs :

- favoriser la continuité et la progressivité des parcours d'apprentissage des citoyens (entre formation initiale et continue comme entre secteurs formel/informel/non formel) ;
- renforcer la qualité intrinsèque des processus d'enseignement, de formation et de validation des compétences en veillant à l'adéquation du positionnement de chaque certification à un niveau donné du cadre ;
- accroître la lisibilité en Belgique et dans l'Union européenne, des certifications de la Communauté française, de la Région wallonne et de la Commission communautaire française.

⁴³ Conseil de l'Éducation et de la Formation de la Fédération Wallonie-Bruxelles, « Vers un espace francophone des compétences et des certifications », Avis n°130, 26 juin 2015. Sur l'ISO, voir http://www.iso.org/iso/fr/home/standards_development.htm

⁴⁴ PANTEIA, « Developing the Adult Learning Sector – Quality in the Adult Learning Sector », 2013.

⁴⁵ Accord du 26 février 2015 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française concernant la création et la gestion d'un Cadre francophone des certifications, en abrégé « C.F.C. » (M. B. du 15/05/2015, p. 26149).

La mise en œuvre du CFC repose en grande partie sur le travail du **Service francophone des Métiers et des Qualifications**⁴⁶ (SFMQ), qui définit les acquis d'apprentissage standards en réalisant des « profils métiers », ainsi que des « profils formations » qui leur correspondent. Il faut également noter que nombre d'organismes d'insertion socioprofessionnelle sont engagés dans des démarches de construction de référentiels, que ce soit en collaboration avec le SFMQ ou de manière indépendante.

L'importance des référentiels est d'ailleurs consacrée par le décret CISP wallon de 2013, qui indique de les centres devront « *définir les objectifs de leurs filières en termes de connaissance, de compétence et de comportements socioprofessionnels en regard des référentiels (visés à l'article 15, 7° et 8°) du SFMQ ou ceux produits par l'Interfédération qui n'entrent pas dans le champ de compétences du SFMQ* »⁴⁷, en dépit du fait que ces derniers ne sont pas positionnés dans le cadre francophone des certifications. Au-delà de la question du positionnement ou non des formations délivrées par les opérateurs dans le cadre officiel, la dynamique tendant à imposer partout une logique de formation basée sur la question des acquis, et sur la comparabilité de ceux-ci à travers des référentiels, s'étend à l'ensemble des opérateurs de la formation et de l'éducation des adultes, bien que selon des modalités diverses.

8.1.4 La validation des acquis de l'apprentissage non-formel et informel

Une troisième pièce destinée à construire un système d'apprentissage tout au long de la vie est la validation, c'est-à-dire la reconnaissance officielle des acquis des apprentissages non formels et informels. Là encore, il s'agit de mesures à mettre en œuvre par les Etats membres, que l'UE promeut par une recommandation non-contraignante⁴⁸. Il est demandé aux Etats d'avoir, pour 2018 au plus tard, mis en place des dispositifs permettant aux citoyens (1) de faire valider les savoirs, aptitudes et compétences acquis de manière informelle ou non formelle, et (2) d'obtenir une qualification complète ou partielle sur base des apprentissage validés. Les dispositifs de validation doivent être construits en lien étroit avec le Cadre européen des certifications, la validation constituant un outil permettant aux personnes de s'insérer dans cette grille et d'y voir leurs progrès reconnus également quand ceux-ci ont été accomplis hors de l'enseignement formel. Les dispositifs de validation permettent donc d'intégrer le non formel et l'informel dans le système d'apprentissage tout au long de la vie. La validation est également liée aux principes d'assurance de la qualité, qui « définissent des structures de référence pour les procédures de validation »⁴⁹. Un examen de la mise en œuvre des mécanismes de validation à travers l'UE sera effectué par la Commission à partir de 2018.

En Belgique, C'est le **Consortium de validation des compétences (CVDC)** qui est chargé de mettre en œuvre la validation des acquis issus du non formel et de l'informel pour permettre aux personnes de positionner ces compétences dans la grille du cadre de certification.

⁴⁶ Rassemble les Services publics de l'emploi, les interlocuteurs sociaux, tous les opérateurs d'enseignement qualifiant, de formation et d'insertion socioprofessionnelle, ainsi que le Consortium de validation des compétences (CVDC) pour la Belgique francophone.

⁴⁷ Parlement wallon, Décret du 10 juillet 2013 relatif aux centres d'insertion socioprofessionnelle, art. 9 §4. Cf. Interfédé, « De l'usage des référentiels dans le secteur des CISP. Fondements et balises », Septembre 2015.

⁴⁸ Conseil, Recommandation du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel (2012/C 398/01).

⁴⁹ CEDEFOP, Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels, 2009. Le CEDEFOP publie régulièrement de nouvelles lignes directrices sur la validation.

8.1.5 ECVET

Le processus de Bologne, lancé en 1998, a eu pour but de créer un espace européen de l'enseignement supérieur, et donc d'harmoniser les différents systèmes européens en la matière. Cela a notamment été réalisé grâce à la mise en place d'un Système européen de transfert et d'accumulation de crédits d'apprentissage, le Système ECTS⁵⁰. Ce système permet aux étudiants de capitaliser des crédits, correspondant à une certaine charge de travail et à certains acquis d'apprentissage, afin de favoriser la reconnaissance d'études effectuées à l'étranger (dans le cadre d'un échange par exemple).

Ce système a eu des effets sur l'enseignement et la formation professionnels avec la mise en place d'un système analogue à l'ECTS, le Système de crédits ECVET⁵¹. Ici encore, l'objectif est l'amélioration de la reconnaissance des acquis, de la fluidité des parcours et de la perméabilité entre les systèmes aux niveaux européen et national, de sorte qu'un apprenant puisse faire reconnaître le travail effectué dans d'autres institutions ou contextes de formation.

Un tel système est également porteur d'effets sur la construction des cursus, puisqu'il favorise leur structuration en modules de cours ou unités de formation plutôt qu'en année scolaire/de formation – ce qui pourrait à terme avoir un impact dans le domaine de l'enseignement obligatoire également.

8.2 Compétences clés, compétences de base, littératie et alphabétisation

La question de l'alphabétisation est abordée sous différents angles par les stratégies et institutions européennes. En parallèle, différentes initiatives ont été prises concernant cette problématique.

8.2.1 Les « compétences de base »

L'expression « compétences de base » est la plus utilisée dans les documents relatifs à la stratégie Education et Formation 2020. Bien que leur définition ne soit pas officiellement arrêtée, on considère généralement qu'elles concernent la littératie, la numératie et l'usage des TIC.

8.2.2 Les « compétences clés »

Elles concernent spécifiquement la formation de base, aussi bien initiale que pour adultes. La recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie⁵² constitue un référentiel conçu pour répondre aux « besoins du 21^e siècle ». Les compétences qui y sont exposées doivent permettre de s'adapter « avec souplesse » aux changements de plus en plus rapides et fréquents. Ce cadre précise donc les compétences essentielles qui doivent servir de socle dans le système d'apprentissage tout au long de la vie. Il est destiné en priorité aux personnes « désavantagées dans leur formation »⁵³.

Huit compétences clés sont définies :

⁵⁰ *European Credit Transfer System.*

⁵¹ *European Credit System for Vocational Education and Training.* Parlement européen et Conseil, Recommandation du 18 juin 2009 établissant le système européen de crédit d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET).

⁵² Parlement européen et Conseil, Recommandation du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE).

⁵³ C'est-à-dire les personnes possédant de faibles connaissances de base, les jeunes ayant quitté l'école prématurément, les chômeurs de longue durée et les personnes retournant sur le marché du travail après une longue période d'absence, les personnes âgées, les personnes handicapées, etc.

1. Communication dans la langue maternelle (écouter, parler, lire, écrire) ;
2. Communication en langues étrangères ;
3. Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies (maîtrise solide du calcul, raisonnement, capacité et volonté d'utiliser des modes mathématiques de pensée et de représentation, etc.
4. Compétence numérique (usage sûr et critique des technologies de la société d'information, maîtrise des TIC, etc.)
5. Apprendre à apprendre (entreprendre et poursuivre un apprentissage, à organiser soi-même son apprentissage, y compris une gestion efficace du temps et de l'information – aptitude à persévérer dans l'apprentissage, motivation, confiance, etc).
6. Compétences sociales et civiques : personnelles, interpersonnelles et interculturelles, couvrant toutes les formes de comportement devant être maîtrisées par un individu pour pouvoir participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, et à la vie civique et démocratique.
7. Esprit d'initiative et d'entreprise (créativité, innovation, prise de risque, etc.).
8. Sensibilité et expression culturelle.

Une révision de ce cadre est prévue en 2016-2017 dans le cadre de la Nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe (voir plus haut).

8.2.3 Déclarations autour de la littératie

En 2012, le « **Groupe d'experts de haut niveau de l'UE sur la lutte contre l'illettrisme** » remettait un rapport⁵⁴ qui soulignait l'importance du problème pour l'Europe, à la fois du point de vue économique, social et démocratique. Le rapport proposait une série de recommandations, dont quatre concernant les adultes :

- Mettre sur pied des systèmes de contrôle du niveau et de la pratique de formation de base des adultes.
- Evoquer largement la nécessité du développement des compétences de base chez l'adulte.
- Renforcer la profession de formateur pour adultes intervenant dans la lutte contre l'illettrisme.
- Garantir un accès global et varié aux possibilités d'apprentissage.

Dans le sillage de ce rapport, et dans le cadre des stratégies décrites plus haut, le **Conseil a produit des conclusions⁵⁵ invitant les Etats et la Commission à prendre des mesures pour la littératie**, notamment :

- Constituer un ensemble de données sur la question.
- Elaborer des approches visant à améliorer la littératie, qui regroupent les contributions de l'ensemble des acteurs, pour les intégrer dans des stratégies plus globales en matière de compétences.
- Prendre des mesures pour la sensibilisation et pour briser le tabou autour de l'illettrisme.
- Promouvoir des programmes d'alphabétisation familiaux, notamment dans le cas de familles défavorisées sur le plan socio-économique.
- Promouvoir l'accès à des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.

⁵⁴ Rapport final du groupe d'experts de haut niveau de l'UE sur la lutte contre l'illettrisme, Synthèse, Septembre 2012.

⁵⁵ Conseil, Conclusions du 26 novembre 2012 sur la littératie (maîtrise de la lecture et de l'écriture) (2012/C 393/01).

Au niveau européen, les Etats et la Commission sont invités à :

- Rendre compte des actions entreprises pour la littératie dans les rapports sur la mise en œuvre de la stratégie Education et Formation 2020.
- Tirer parti de toutes les actions pertinentes prévues par les fonds européens pour améliorer les résultats en matière de littératie.
- S'assurer, le cas échéant, que la problématique de la littératie est suffisamment prise en compte dans le processus « Europe 2020 ».

La Commission est invitée à, notamment :

- Soutenir la coopération européenne sur les questions relatives à la littératie, notamment par la mise en place d'un réseau européen d'organisations œuvrant dans ce domaine dans les différents Etats membres (cf. infra).
- Faciliter l'analyse, l'identification et le partage de bonnes pratiques.
- Utiliser le nouveau cadre de coopération avec l'OCDE dans le domaine de l'éducation afin d'améliorer l'accès aux suivis nationaux et aux données recueillies.

8.2.4 Suivi et initiatives

La question des « compétences de base » est évoquée dans de nombreux documents programmatiques de l'UE. En 2015, le rapport conjoint de la Commission et du Conseil sur l'état d'avancement de la stratégie Education et Formation 2020⁵⁶ met la question des « compétences de base » et des « compétences transversales » parmi les priorités de travail pour les cinq années à venir, de même que les « compétences civiques, interculturelles et sociales » et « l'esprit critique ».

Avant cela, et suite aux travaux du Groupe d'experts de haut niveau sur la lutte contre l'illettrisme, la Commission a mis en place le **réseau ELINET**⁵⁷, un réseau temporaire rassemblant divers acteurs engagés dans le domaine de la littératie – à tous les niveaux d'âges – et qui a reçu pour mission de rassembler les connaissances en matière de bonnes pratiques et de politiques de lutte contre l'illettrisme. Un des principaux apports du réseau est un exposé des politiques consacrées à la littératie dans chaque pays de l'Union, ce qui devrait permettre d'effectuer des analyses comparées des mesures mises en œuvre et des structures en place⁵⁸.

Le groupe de travail de la Stratégie Education et Formation 2020 sur l'éducation pour adultes 2014 – 2015 avait également pour mission de travailler sur la question des compétences de bases⁵⁹. Partant du constat de l'efficacité de la formation de base pour les adultes, et des bénéfices économiques et sociaux qu'elle produit pour l'ensemble de la société, le document s'interroge sur les moyens d'augmenter la participation à ces formations. Il recommande notamment de mettre sur pied des campagnes de sensibilisation pour briser le tabou de l'illettrisme, d'intégrer la formation en compétences de base avec la formation qualifiante pour la rendre plus attrayante et pertinente (et la différencier de la formation scolaire), et déplore que les compétences de base soient si peu abordées dans le cadre de la formation qualifiante. Il insiste également sur l'importance des formations centrées sur les TIC et sur le « *family learning* », c'est-à-dire sur l'apprentissage des parents dans le but

⁵⁶ Conseil, Commission européenne, Rapport conjoint 2015 sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation, « Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation » (2015/C 417/04).

⁵⁷ <http://www.eli-net.eu/about-us/>

⁵⁸ <http://www.eli-net.eu/research/country-reports/>

⁵⁹ Voir Commission européenne, « Education and Training 2020. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe », janvier 2016.

explicite d'aider leurs enfants. Enfin, le document insiste sur l'efficacité des **programmes d'alphabétisation sur le lieu de travail** – ce dernier point étant également une piste privilégiée aux yeux de la Commission pour les années à venir.

Concernant la qualité des formations en alphabétisation, ce même groupe de travail signale que les compétences des formateurs en l'alphabétisation pour adultes sont extrêmement spécifiques et insiste sur la nécessité de développer des formations adaptées et officiellement reconnues au niveau national, qui fournissent aux formateurs des méthodes différentes de l'approche scolaire. Le texte insiste enfin sur la nécessité d'un financement stable sur le long-terme, et évoque plusieurs modes de financements basés sur la « responsabilité partagée » des autorités et de l'apprenant : aides fiscales, systèmes de bons, bourses, etc. Enfin, le groupe de travail insiste sur la nécessité de s'assurer de la qualité des programmes de formation de base, dont la conception doit être basée sur des recherches fiables, portant notamment sur les gains à long terme en matière de compétences de base.

Le nombre croissant d'échanges et d'études sur les compétences de base vise, comme toujours dans le cadre des stratégies de coordination non contraignantes, à créer une communauté de vues, un partage des pratiques et une émulation réciproque. Certaines autorités nationales ou locales sont d'ailleurs aujourd'hui en mesure de présenter des plans d'actions compréhensifs pour l'amélioration des compétences de base⁶⁰.

8.2.5 La Garantie des compétences

L'initiative phare de la « Nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe » est une proposition de « Garantie des compétences »⁶¹. Cette proposition cible spécifiquement les personnes de plus de 25 ans (non couverte par la Garantie pour la jeunesse) présentant des insuffisances en « compétences de base », c'est-à-dire n'ayant pas atteint le niveau du certificat d'enseignement secondaire supérieur. La Commission invite les Etats à mettre en place un système en trois étapes :

- Une évaluation des compétences permettant d'identifier précisément les besoins.
- Une offre de formation adaptée aux spécificités des situations de chaque individu.
- La validation et la reconnaissance des compétences ainsi acquises.

Il est trop tôt pour estimer l'impact de cette proposition dans les Etats membres. Toutefois, le succès de la Garantie pour la jeunesse peut laisser penser qu'une mesure analogue concernant les compétences de base pourrait trouver un large écho.

9. Conclusions

Toute tentative d'appréciation et d'évaluation des politiques européennes en matière d'éducation et de formation des adultes doit tenir compte de plusieurs éléments. Premièrement, le caractère non contraignant de la méthode ouverte de coordination utilisée par l'UE dans ses stratégies consacrées à l'éducation et à la formation rend une analyse empirique quantitative de ses effets difficile, voire impossible. Ses conséquences sur les contextes nationaux doivent surtout être envisagées dans les termes d'une redéfinition des discours, mentalités et priorités des différents décideurs impliqués dans

⁶⁰ Cf. notamment les programmes autrichien (avec résumé en français disponible) : <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/>) et néerlandais (présentation Powerpoint en anglais) : http://www.basicsskills.eu/wp-content/uploads/2015/06/Focus-on-Basic-Skills-in-The-Netherlands_Caroline-Liberton-Hans-Hindriks_Dutch-Ministry-of-Education-Science-and-Culture.pdf

⁶¹ Commission européenne, Proposition pour une recommandation du Conseil établissant une Garantie des compétences, COM(2016)382/2.

les politiques d'éducation et de formation, redéfinition qui peut transformer leur conception de l'éducation et de la formation des adultes en accordant une priorité à l'une ou l'autre de leurs multiples finalités, et par là inspirer la mise en place de tel ou tel type de politique.

De plus, même envisagée sous cet angle, l'analyse se heurte à des tensions irréductibles entre différentes logiques et finalités qui sont à l'œuvre dans l'action de l'UE. Ainsi la notion même de « *lifelong learning* » est politiquement ambiguë, puisqu'elle peut évoquer à la fois le projet d'une éducation populaire et émancipatrice et celui d'une meilleure gestion des compétences dans le seul but de nourrir un marché du travail plus flexible. Cette ambiguïté initiale se répercute dans le fonctionnement même de la stratégie Education et Formation 2020 et plus largement de la stratégie Europe 2020, où des initiatives sont prises tantôt dans le cadre de la Plateforme de lutte contre la pauvreté, tantôt dans celui de la Stratégie pour des compétences nouvelles et de nouveaux emplois – cette dernière tendant à assimiler les systèmes d'éducation et de formation à des piliers d'un nouveau régime de « flexicurité ».

De même, ces tensions peuvent également se retrouver au sein d'une unique mesure. Par exemple, la logique des cadres des certifications et des cadres qualités peut d'une part être dénoncée comme reflétant une tendance des politiques publiques à un contrôle accru des opérateurs, une logique de libéralisation du secteur et un impératif de retour sur investissement dans un contexte de diminution des financements. D'autre part cependant, ces cadres offrent de nombreuses opportunités, comme une meilleure reconnaissance du parcours des apprenants, des mécanismes de valorisation de leurs compétences acquises de manière informelle ou dans le secteur non formel, et des incitants à une réflexion accrue de la part des opérateurs sur leurs pratiques et les formations qu'ils dispensent.

Une autre interrogation, également en lien avec des outils comme les cadres « qualités », touche aux modalités d'évaluation promues par les politiques européennes. Celles-ci ont principalement recours à une logique de gestion chiffrée, faite d'objectifs à atteindre et d'indicateurs à surveiller. Or, loin de toujours améliorer la « qualité » des services d'éducation et de formation, un tel management par les chiffres tend à induire des effets de « maximisation du score » (Salais, 2011) et d'écramage : en vue de paraître performants, les acteurs (politiques comme fonctionnaires ou opérateurs) peuvent être tentés de concentrer leurs efforts sur les personnes les moins en difficulté pour doper leurs résultats, par exemple en termes d'apprenants ayant complété la formation ou ayant trouvé un emploi suite à celle-ci. De plus, les indicateurs chiffrés peinent à prendre la pleine mesure de la complexité des effets d'une formation. Ainsi, l'importance de l'impact à long-terme des formations en alphabétisation, bien que démontrée par de nombreuses recherches, est évacuée par une évaluation qui se concentre sur l'immédiat de la fin de formation (Carpentier, 2013).

Enfin, il convient, dans l'analyse comme dans la réflexion stratégique, de toujours garder à l'esprit le fait que l'éducation et la formation relèvent encore de la compétence des Etats membres (ou d'entités fédérées au sein de ceux-ci). L'UE ne disposant pas de compétences formelles en la matière, et ne produisant aucun outil contraignant (bien que cela pourrait être en train de changer), tous les instruments sont interprétés, modifiés, adaptés par les Etats membres et les acteurs nationaux et locaux, en fonction de leurs objectifs propres et du paysage existant (avec ses rigidités, ses particularités et ses rapports de forces)⁶². Une telle complexité ne saurait être rendue dans une étude à caractère général, et devra donc être développée dans des recherches ultérieures.

⁶² Voir l'article de Miguel Souto-Lopez (2015) pour une étude de cas présentant la manière dont certaines finalités du Cadre européen des certifications ont été neutralisées dans sa mise en œuvre en Belgique francophone suite aux efforts des établissements d'enseignement supérieur de protéger leur monopole sur certaines certifications.

10. Récapitulatif temporel

- 1992** : Inclusion de l'éducation et de la formation dans le Traité de Maastricht
- 1996** : Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie
- 1998** : Processus de Bologne
- 2000** : Stratégie de Lisbonne
2000 : Création du programme Grundtvig
- 2002** : Stratégie Education & Formation 2010 ; Déclaration de Copenhague (EFP)
- 2003** : Accord de coopération sur la validation des compétences
- 2004** : Conclusions du Conseil sur des principes communs en matière de validation
- 2006** : Recommandation sur les compétences clés
- 2007** : Plan d'action pour l'éducation et la formation des adultes « C'est toujours le moment d'apprendre »
- 2008** : Crise financière
2008 : Recommandation sur le Cadre européen des certifications
- 2009** : Stratégie Education & Formation 2020
2009 : Recommandation sur un cadre qualité pour l'EFP (CERAQ/EQAVET)
2009 : Recommandation sur le système ECVET
2009 : Création du SFMQ
- 2010** : Stratégie Europe 2020 ; Communiqué de Bruges (EFP)
2010 : Réforme de la gouvernance économique (Six-pack)
- 2011** : Agenda renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes
2011 : Communication sur la lutte contre l'abandon scolaire
- 2012** : « Repenser l'éducation – investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques »
2012 : Communication sur la validation des acquis l'apprentissage non formel et informel
2012 : Rapport du Groupe d'experts de haut niveau sur la lutte contre l'illettrisme
2012 : Conclusion du Conseil sur la littératie
- 2013** : Recommandation sur l'établissement d'une garantie pour la jeunesse
- 2014** : Création d'Erasmus + (intégrant Grundtvig)
2014 : Création d'ELINET
- 2015** : Attentats de Paris
2015 : « Crise migratoire »
2015 : Déclaration de Paris sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes
2015 : Rapport à mi-parcours sur la stratégie Education & Formation 2020
2015 : Accord de coopération sur un Cadre francophone des certifications

11. Références

11.1 Documents UE

CEDEFOP, Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels, 2009.

Commission européenne, Communication sur un Plan d'action sur l'éducation et la formation des adultes du 27 septembre 2007, « C'est toujours le moment d'apprendre », COM(2007) 558 final.

Commission européenne, Communication du 16 décembre 2008, « Des compétences nouvelles pour des emplois nouveaux », COM(2008) 868 final.

Commission européenne, Communication du 31 janvier 2011, « La lutte contre l'abandon scolaire : une contribution essentielle à la stratégie Europe 2020 », COM(2011) 18 final.

Commission européenne, Rapport final du groupe d'experts de haut niveau de l'UE sur la lutte contre l'illettrisme, Synthèse, Septembre 2012.

Commission européenne, Communication du 20 novembre 2012, « Repenser l'éducation – investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques », COM(2012) 669 final.

Commission européenne, Thematic Working Group on « Financing Adult Learning », Final Report, 22/10/2013.

Commission européenne, Thematic Working Group on Quality in Adult Learning, Final Report, 24/10/2013.

Commission européenne, Rapport du 28 janvier 2014 sur la mise en œuvre de la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 juin 2009 relative à l'établissement d'un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels, COM(2014) 30 final.

Commission européenne, Communication du 28 novembre 2014, « Examen annuel de croissance », COM(2014) 902 final.

Commission européenne, « Education and Training 2020. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe », Report of the Education and Training 2020 Working Group on Adult Learning 2014 – 2015, janvier 2016.

Commission européenne, Education and Training Monitor 2015.

Commission européenne, « Education and Training 2020. Working Groups Mandates 2016 – 2018 ».

Commission européenne, Proposition pour une recommandation du Conseil établissant une Garantie des compétences, COM(2016)382/2.

Conseil, Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe du 14 juin 2002 (2002/C 142/01).

Conseil, Conclusions du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (2009/C 119/02).

Conseil, Conclusions des 24 et 25 mars 2011, « Pacte pour l'euro plus ».

Conseil, Résolution du 20 décembre 2011 sur un agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes (2011/C 372/01).

Conseil, Conclusions du 26 novembre 2012 sur la littératie (maîtrise de la lecture et de l'écriture) (2012/C 393/01).

Conseil, Recommandation du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel (2012/C 398/01).

Conseil, Recommandation du 22 avril 2013 sur l'établissement d'une garantie pour la jeunesse (2013/C 120/01).

Conseil, Conclusions des 20 et 21 mars 2014.

Conseil, Recommandation (UE) 2015/1184 du 14 juillet 2015 relative aux grandes orientations des politiques économiques des Etats membres de l'Union européenne.

Conseil, Décision (UE) 2015/1848 du 5 octobre 2015 relative aux lignes directrices pour les politiques de l'emploi des États membres pour 2015.

Conseil et Commission européenne, Rapport conjoint 2010 sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail « Education et formation 2010 » du 6 mai 2010 (2010/C 117/01).

Conseil et Commission européenne, Rapport conjoint du 8 mars 2012 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Education et formation 2020 »), « Education et formation dans une Europe intelligente, durable et inclusive » (2012/C 70/ 05).

Conseil et Commission européenne, Rapport conjoint 2015 sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation, «Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation » (2015/C 417/04).

Groupe d'experts de haut niveau de l'UE sur la lutte contre l'illettrisme, Rapport final, Septembre 2012.

Ministres européens de l'enseignement et de la formation professionnels, *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training.*

Ministres européens de l'enseignement et de la formation professionnels, réunis à Bruges le 7 décembre 2010 pour revoir la stratégie et les priorités, « Le communiqué de Bruges sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels ».

Ministres européens de l'éducation de l'Union européenne, Déclaration sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination, Paris, mardi 17 mars 2015.

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

Parlement européen et Conseil, Recommandation du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2008/C 111/01).

Parlement européen et Conseil, Recommandation du 18 juin 2009 relative à l'établissement d'un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels (2009/C 155/01).

Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne (TFUE).

Traité sur l'Union européenne (TUE).

11.1 Documents BE

Accord du 26 février 2015 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française concernant la création et la gestion d'un Cadre francophone des certifications, en abrégé « C.F.C. » (M. B. du 15/05/2015, p. 26149).

Conseil de l'Education et de la Formation de la Fédération Wallonie-Bruxelles, « Vers un espace francophone des compétences et des certifications », Avis n°130, 26 juin 2015.

Parlement wallon, Décret du 10 juillet 2013 relatif aux centres d'insertion socioprofessionnelle.

11.2 Commentaires et études

Carpentieri J. D., « Evidence, Evaluation and the 'Tyranny of Effect Size': a proposal to more accurately measure programme impacts in adult and family literacy », *in European Journal of Education*, Vol. 48, n°4, 2013.

Daratos Antoine, « L'Union européenne. Présentation générale », Lire et Ecrire Communauté française, novembre 2015.

—, « La gouvernance économique européenne. La zone euro de 2000 à aujourd'hui », Lire et Ecrire Communauté française, novembre 2015.

Desjardins Richard, "Participation in adult education opportunities: Evidence from PIAAC and policy trends in selected countries", background paper for the Education for All Global Monitoring Report 2015.

EAEA, « Improvements needed for Erasmus + in the Field on Adult Education », décembre 2015.

—, « EAEA endorses the opinion paper of the Employment Committee of the European Parliament », mars 2016.

Ecorys, Interim Evaluation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET2020), Final report to the Directorate-General Education and Culture of the European Commission, 2014.

EUCIS – LLL, « Position Paper: Education and training 2020 Halfway », juillet 2014.

European Commission/EACEA/Eurydice, *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. Eurydice Report, Luxembourg, 2015.

Hannushek & Woesman, « The Cost of Low Educational Achievement in the European Union », EENEE Policy Briefs, 2011.

Interfédéré, « De l'usage des référentiels dans le secteur des CISP. Fondements et balises », Septembre 2015.

PANTEIA, Developing the Adult Learning Sector, Quality in the Adult Learning Sector, 2013.

Rasmussen Palle, « Adult Learning Policy in the European Commission », in Milana M. & Holford J. (eds.), *Adult Education Policy in the European Union*, Sense Publishers, 2014, pp. 17 – 34.

Salais Robert, « Indicateurs et conduit des politiques publiques: où sont les problèmes ? », in Informations sociales, n°167, 2011 (vol. 5), pp. 60 – 70.

Souto-Lopez Miguel, « Les impacts domestiques du Cadre européen des certifications en Belgique francophone : controverses autour d'un instrument », in *Dynamiques régionales, Revue interdisciplinaire de l'IWEPS*, n°2, Printemps 2015, pp. 48 – 59.

11.3 Base de données & enquête chiffrées

Eurostat, Adult Education Survey (AES).

Eurostat, Labour Force Survey (LFS).

OCDE, OECD Skills Outlook 2013 (PIAAC).

12. Annexes

12.1 Tableau des Indicateurs qualités du CERAQ

Indicateur	Type d'indicateur	Objet des mesures
<p>N°1 : Utilité des systèmes d'assurance de la qualité pour les prestataires de services EFP :</p> <p>a) Proportion de prestataires de services d'EFP appliquant des systèmes internes d'assurance de la qualité définis par la législation/de leur propre initiative ;</p> <p>b) Proportion de prestataires de services d'EFP accrédités</p>	Indicateur de contexte/d'intrant	<p>Promouvoir une culture d'amélioration de la qualité au niveau des prestataires de services d'EFP.</p> <p>Accroître la transparence de la qualité de la formation.</p> <p>Améliorer la confiance mutuelle en ce qui concerne la prestation de services de formation.</p>
<p>N°2 : Investissement dans la formation des enseignants et des formateurs :</p> <p>a) Proportion d'enseignants et de formateurs participant à une formation complémentaire ;</p> <p>b) Montant des fonds investis.</p>	Indicateur d'intrant/de processus	<p>Favoriser l'adhésion des enseignants et des formateurs au processus de développement de la qualité dans l'EFP.</p> <p>Améliorer la capacité d'adaptation de l'EFP à l'évolution des exigences du marché du travail.</p> <p>Renforcer les capacités d'apprentissage individuel.</p> <p>Améliorer les résultats des apprenants.</p>
<p>N°3 : Taux de participation aux programmes d'EFP :</p> <p>Nombre de participants aux programmes d'EFP, en fonction du type de programme et des critères individuels.</p>	Indicateur d'intrant/de processus/d'extrant	<p>Obtenir des informations de base sur l'attrait de l'EFP, aux niveaux des prestataires de services d'EFP et du système d'EFP.</p> <p>Cibler le soutien apporté pour améliorer l'accès à l'EFP, notamment pour ce qui concerne les groupes défavorisés.</p>
<p>N°4 : Taux d'achèvement des programmes d'EFP :</p> <p>Nombre de personnes ayant achevé avec succès/abandonné des programmes d'EFP, en fonction du type de programme et des critères individuels.</p>	Indicateur de processus/d'extrant/de résultats	<p>Obtenir des informations de base sur les résultats de l'enseignement et sur la qualité des processus de formation.</p> <p>Calculer les taux de décrochage par rapport aux taux de participation.</p> <p>Contribuer à ce que les</p>

		<p>apprenants achèvent avec succès les programmes, ce qui constitue un des principaux objectifs de qualité dans le domaine de l'EFPP.</p> <p>Favoriser la prestation de services de formation adaptés, y compris pour les groupes défavorisés.</p>
<p>N°5 : Taux de placement dans le cadre des programmes d'EFPP :</p> <p>a) Sort des apprenants de l'EFPP à un moment donné après l'achèvement d'une formation, en fonction du type de programme et des critères individuels ;</p> <p>b) Pourcentage d'apprenants employés à un moment donné après l'achèvement d'une formation, en fonction du type de programme et des critères individuels</p>	<p>Indicateur de résultats</p>	<p>Favoriser l'employabilité.</p> <p>Améliorer la capacité d'adaptation de l'EFPP à l'évolution des exigences du marché du travail.</p> <p>Favoriser la prestation de services de formation adaptés, y compris pour les groupes défavorisés.</p>
<p>N°6 : Utilisation sur le lieu de travail des compétences acquises :</p> <p>a) Informations sur l'emploi obtenu par les personnes qui ont achevé une formation, en fonction du type de formation et des critères individuels ;</p> <p>b) Taux de satisfaction des travailleurs et des employeurs à l'égard des compétences/qualifications acquises.</p>	<p>Indicateur de résultats</p> <p>(combinaison de données qualitatives et de données quantitatives)</p>	<p>Améliorer l'employabilité.</p> <p>Améliorer la capacité d'adaptation de l'EFPP à l'évolution des exigences du marché du travail.</p> <p>Favoriser la prestation de services de formation adaptés, y compris pour les groupes défavorisés.</p>
<p>N°7 : Taux de chômage en fonction des critères individuels</p>	<p>Indicateur de contexte</p>	<p>Information générales pour la prise de décision au niveau des systèmes d'EFPP.</p>
<p>N°8 : Prévalence de groupes vulnérables :</p> <p>a) pourcentage de participants à l'EFPP, classés comme appartenant à des groupes défavorisés, par âge et par sexe ;</p> <p>b) taux de réussite des groupes défavorisés, par âge et par</p>	<p>Indicateur de contexte</p>	<p>Informations générales pour la prise de décision au niveau des systèmes d'EFPP.</p> <p>Favoriser l'accès des groupes défavorisés à l'EFPP.</p> <p>Favoriser la prestation de services de formation adaptés</p>

sexe.		pour des groupes défavorisés.
<p>N°9 : Mécanismes d'identification des besoins en formation du marché du travail :</p> <p>a) Informations sur les mécanismes mis en place pour définir l'évolution des exigences à différents niveaux ;</p> <p>b) Preuve de leur efficacité.</p>	<p>Indicateur de contexte/d'intrant</p> <p>(informations qualitatives)</p>	<p>Améliorer la capacité d'adaptation de l'EFP à l'évolution des exigences du marché du travail.</p> <p>Favoriser l'employabilité.</p>
<p>N°10 : Systèmes utilisés pour favoriser un meilleur accès à l'EFP :</p> <p>a) Informations sur les systèmes existants aux différents niveaux ;</p> <p>b) Preuve de leur efficacité.</p>	<p>Indicateur de processus</p> <p>(informations qualitatives)</p>	<p>Favoriser l'accès à l'EFP, y compris pour les groupes défavorisés.</p> <p>Favoriser la prestation de services de formation adaptés.</p>

12.2 Les 8 niveaux de certification du CEC⁶³

	Savoirs	Aptitudes	Compétences
Niveau 1	savoirs généraux de base	Aptitudes de base pour effectuer des tâches simples	Travailler ou étudier sous supervision directe dans un cadre structuré
Niveau 2	savoirs factuels de base dans un domaine de travail ou d'études	Aptitudes cognitives et pratiques de base requises pour utiliser des informations utiles afin d'effectuer des tâches et de résoudre des problèmes courants à l'aide de règles et d'outils simples	Travailler ou étudier sous supervision avec un certain degré d'autonomie
Niveau 3	savoirs couvrant des faits, principes, processus et concepts généraux, dans un domaine de travail ou d'études	Gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour effectuer des tâches et résoudre des problèmes en sélectionnant et appliquant des méthodes, outils, matériels et informations de base	Prendre des responsabilités pour effectuer des tâches dans un domaine de travail ou d'études Adapter son comportement aux circonstances pour résoudre des problèmes
Niveau 4	Savoirs factuels et théoriques dans des contextes généraux dans un domaine de travail ou d'études	Gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions à des problèmes précis dans un domaine de travail ou d'études	S'autogérer dans la limite des consignes définies dans des contextes de travail ou d'études généralement prévisibles mais susceptibles de changer Superviser le travail habituel d'autres personnes, en prenant certaines responsabilités pour l'évaluation et l'amélioration des activités liées au travail et aux études
Niveau 5	Savoirs détaillés, spécialisés, factuels et théoriques dans un domaine de travail ou d'études, et conscience des	Gamme étendue d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions créatives à	Gérer et superviser dans des contextes d'activités professionnelles ou d'études où les changements sont

⁶³ Où le savoir est « un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude », l'aptitude « la capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes », la compétence « la capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel et personnel ».

	limites de ces savoirs	des problèmes abstraits	imprévisibles
Niveau 6	Savoirs approfondis dans un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes	Aptitudes avancées, faisant preuve de maîtrise et de sens de l'innovation	Réviser et développer ses performances et celles des autres Gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes, incluant des responsabilités au niveau de la prise de décisions dans des contextes professionnels ou d'études imprévisibles Prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif
Niveau 7	Savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale et/ou de la recherche Conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines	Aptitudes spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation, pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines	Gérer et transformer des contextes professionnels ou d'études complexes, imprévisibles et qui nécessitent des approches stratégiques nouvelles Prendre des responsabilités pour contribuer aux savoirs et aux pratiques professionnelles et/ou pour réviser la performance stratégique des équipes
Niveau 8	Savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines	Aptitudes et techniques les plus avancées et les plus spécialisées, y compris en matière de synthèse et d'évaluation, pour résoudre des problèmes critiques de recherche et/ou d'innovation et pour étendre et redéfinir des savoirs existants ou des pratiques professionnelles	Démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, d'intégrité scientifique ou professionnelle et un engagement soutenu vis-à-vis de la production de nouvelles idées ou de nouveaux processus dans un domaine d'avant-garde de travail ou d'études, y compris en matière de recherche

12.3 Les 8 niveaux de certification du CFC

Niveaux	Savoirs, aptitudes	Contexte, autonomie et responsabilité
1	Savoirs, savoir-faire, savoir-faire comportementaux non référencés à un domaine de travail ou d'étude spécifique permettant de réaliser des tâches simples et répétitives dans le cadre de la reproduction de processus simples	Agir sous encadrement direct dans un contexte structuré et défini relevant d'un environnement de travail et/ou d'un domaine d'étude spécifique
2	Savoirs, savoir-faire, savoir-faire comportementaux de base d'un domaine de travail ou d'étude spécifique permettant de réaliser un ensemble de tâches sans devoir choisir les méthodes/outils/matériels dans le cadre de l'application de processus simples et standards	Agir sous supervision dans des situations connues et définies liées à un domaine de travail ou d'étude spécifique, avec un degré de responsabilité limité à l'exécution des tâches
3	Savoirs, savoir-faire, savoir-faire comportementaux généraux d'un domaine de travail ou d'étude spécifique permettant de réaliser un ensemble de tâches impliquant de choisir des méthodes/outils/matériels dans le cadre de l'application de processus complexes	Agir avec un degré d'autonomie et de responsabilité limité aux choix posés et mis en œuvre dans des situations caractéristiques d'un domaine de travail ou d'étude dans lesquelles un nombre restreint de facteurs varient
4	Savoirs, savoir-faire, savoir-faire comportementaux généraux d'un domaine de travail ou d'étude spécifique permettant de rechercher et de sélectionner des informations adéquates en vue de mobiliser et d'intégrer des connaissances/ des méthodes/des pratiques dans le cadre de la résolution de problèmes concrets dont les indices sont manifestes et dont les solutions possibles sont en nombre fini et limité	Agir avec une marge d'initiative restreinte dans des situations caractéristiques d'un domaine de travail ou d'étude dans lesquelles un nombre important de facteurs prévisibles sont susceptibles de changer, et avec une responsabilité complète de son travail
5	Savoirs, savoir-faire, savoir-faire comportementaux approfondis d'un domaine de travail ou d'étude spécifique permettant de témoigner de la compréhension et de l'utilisation critique des connaissances/des méthodes/des pratiques de sa spécialité en vue de la réorganiser et de construire des solutions adaptées dans le cadre de la résolution de	Agir avec une marge d'initiative étendue dans des situations caractéristiques d'un domaine de travail ou d'étude dans lesquelles les changements sont imprévisibles, avec une responsabilité complète de son travail

	problèmes abstraits, dont les indices ne sont pas manifestes et dont les solutions possibles sont multiples	
6	Savoirs, savoir-faire, et savoir-faire comportementaux approfondis d'un domaine de travail ou d'étude spécifique permettant de témoigner de la compréhension et de l'utilisation critique des connaissances/des méthodes/des pratiques de sa spécialité ainsi que des différentes dimensions et contraintes de la situation en vue de formuler et/ou mettre en œuvre des solutions pertinentes (ou nouvelles) dans le cadre de la résolution de problèmes ou de situations complexe	Agir en autonomie et en toute responsabilité dans des situations caractéristiques d'un domaine de travail ou d'étude dans lesquelles les changements sont imprévisibles
7	Savoirs, savoir-faire, savoir-faire comportementaux hautement spécialisés d'un domaine de travail ou d'étude spécifique permettant de témoigner d'une maîtrise et d'une réflexion critique en relation avec les connaissances/les méthodes/les pratiques de sa spécialité en vue de formuler et/ou mettre en œuvre des solutions innovantes dans le cadre du développement de savoirs, de projets (ou de procédures).	Agir en autonomie et en toute responsabilité dans des situations inédite d'un domaine de travail ou d'étude et/ou à l'interface de plusieurs domaines.
8	Savoirs, savoir-faire, savoir-faire comportementaux les plus avancés d'un domaine de travail ou d'étude spécifique ou à l'interface de plusieurs domaines permettant de témoigner d'une expertise reconnue en relation avec les connaissances/les méthodes/les pratiques de sa spécialité et à l'interface d'autres spécialités en vue d'étendre et de redéfinir de manière singulière et significative les savoirs (et procédures) existants dans le cadre de la recherche et/ou de l'innovation	Agir en autonomie et en toute responsabilité dans des situations les plus avancées, à la pointe d'un domaine de travail ou d'étude et/ou à l'interface de plusieurs domaines.

12.4 Principes communs concernant la gestion de la qualité dans le Cadre francophone des certifications (CFC)

Principe 1:

La gestion de la qualité sous-tend tous les niveaux du Cadre francophone des certifications (CFC). Considérant la diversité des opérateurs d'éducation, de formation et de validation, en particulier en ce qui concerne leurs structures, leurs missions et leurs bénéficiaires, des systèmes de gestion de la qualité coexistent au sein du Cadre francophone des certifications.

Principe 2:

La gestion de la qualité fait partie intégrante des missions des établissements ou opérateurs d'éducation, de formation et de validation. La gestion de la qualité relève de la responsabilité des entités qui mettent en œuvre les programmes d'enseignement, les référentiels de formation ou de validation, et qui évaluent les acquis d'apprentissage.

Principe 3:

La gestion de la qualité comporte une évaluation régulière des établissements ou opérateurs d'éducation, de formation et de validation, de leurs programmes ou de leurs systèmes de gestion de la qualité par des organes ou agences de contrôle extérieur.

Principe 4:

Ces organes ou agences font eux-mêmes l'objet de contrôles réguliers par des organismes tiers.

Principe 5:

La gestion de la qualité couvre notamment les contextes, intrants, processus et extrants, en donnant la priorité aux produits et aux acquis de l'éducation, de la formation et de la validation.

Principe 6:

Les systèmes de gestion de la qualité englobent notamment:

- des modalités de mise en œuvre, y compris la participation des parties prenantes;
- des ressources adéquates;
- des méthodes d'évaluation cohérentes, combinant auto-évaluation et évaluation externe;
- des mécanismes et des procédures de retour d'information à des fins d'amélioration;
- des résultats d'évaluation largement accessibles.

Chaque établissement ou opérateur d'éducation, de formation et de validation, met en place un système de gestion de la qualité englobant les points ci-dessus selon ses spécificités, et participant à une approche basée sur les acquis d'apprentissage.

L'approche basée sur les acquis d'apprentissage inclura:

- la définition des acquis d'apprentissage;
- les modalités de l'évaluation des acquis d'apprentissage;
- les modalités de certification des acquis d'apprentissage.

Principe 7:

La gestion de la qualité est un processus coopératif associant pour chaque niveau et système d'éducation, de formation et de validation, les parties prenantes concernées.

Principe 8:

Les initiatives concernant la gestion de la qualité sont coordonnées au niveau du CFC en tenant compte des principes européens en matière de qualité pour l'éducation, la formation et la validation.

Principe 9:

Les orientations relatives à la gestion de la qualité au niveau européen et international constituent des points de référence pour le développement de systèmes de gestion de la qualité au niveau du CFC.

LIRE ET ÉCRIRE Communauté française, asbl
rue Charles VI 12
1210 Bruxelles
Téléphone : +32 (0) 2 502 72 01
Courriel : lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
www.lire-et-ecrire.be

Avec le soutien de :



Éditrice responsable : Sylvie Pinchart, rue Charles VI 12, 1210 Saint-Josse-ten-Noode.