

Note thématique

9. Le rôle et la place de l'Union européenne dans les domaines de l'éducation et de la formation

Alain Michel¹

Avertissement

Ce document fait partie d'une étude de Futuribles International sur les défis auxquels seront confrontés les systèmes d'enseignement et de formation en France à l'horizon de 15 ans et sur les pistes innovantes qui pourraient être suivies dès aujourd'hui pour les relever.

Cette étude a donné lieu à la réalisation :

- d'un document de diagnostic sur le système d'enseignement et de formation français ;
- d'une dizaine de notes thématiques portant sur les principaux déterminants (démographiques, économiques, sociaux, culturels, scientifiques ou techniques) qui apparaissent porteurs de transformations profondes tant des objectifs suivis par les structures d'enseignement et de formation que des modalités d'apprentissage ;
- de monographies portant sur l'organisation et le fonctionnement de cinq systèmes éducatifs de pays membres de l'Union européenne, ainsi que sur les enjeux auxquels ils sont confrontés.
- d'un catalogue de 85 innovations repérées en Europe et dans le monde, dont l'objectif est de stimuler la réflexion sur les différentes possibilités de réformes des dispositifs d'éducation et de formation français ;
- d'un rapport final proposant une synthèse des principales tendances structurantes pour l'avenir des systèmes éducatifs et des enjeux qui y sont associés.

Cette étude a pour ambition d'être utile aux acteurs publics et privés intervenant dans les champs de l'éducation et de la formation, en leur fournissant des éléments de réflexion prospective appropriables et des idées d'actions pouvant être menées à différentes échelles pour moderniser les dispositifs existants.

¹ Démographe, IGEN (inspecteur général de l'Éducation nationale) honoraire, président de l'Institut européen d'éducation et de politique sociale (www.eiesp.org), conseiller scientifique de Futuribles International. Cette note n'engage que son auteur.

Cette étude a été réalisée grâce au soutien de :



I. L'éducation et la formation dans le contexte juridique et institutionnel de l'Union européenne

Dans le traité de Rome (1957), l'éducation ne fait pas partie explicitement des compétences communautaires. Il en résulte qu'il ne peut pas y avoir de politique éducative commune. Mais l'éducation figure indirectement dans les textes sous les traits de « la formation et du perfectionnement professionnels », domaine dans lequel la Commission européenne a pour mission de promouvoir une coopération entre les États membres. On peut donc considérer que la politique éducative relève d'une compétence dite *complémentaire*.

Ainsi, des initiatives ont été progressivement adoptées en matière d'éducation à l'échelle européenne². Les Communautés européennes et la Cour de Justice des Communautés (CJCE) ont fait preuve d'imagination pour avancer sur le terrain de l'éducation. C'est la CJCE qui juge, en 1985, que l'enseignement supérieur, dans la mesure où il « confère une aptitude à exercer une profession », est un type particulier d'enseignement professionnel, permettant ainsi une extension du champ des compétences communautaires à l'enseignement supérieur. Les premiers grands programmes européens d'éducation, comme Lingua et COMETT, se sont ainsi développés en marge des textes. Il faut attendre le traité de Maastricht (7 février 1992) pour que l'éducation figure expressément dans un traité. Selon l'article 3, « L'action de la Communauté comporte une contribution à une éducation et une formation de qualité. » Ce sont les articles 149 et 150, repris ensuite dans les textes ultérieurs et dans le projet de constitution, qui ont donné aux grands programmes Socrates et Leonardo da Vinci de réels fondements juridiques.

Depuis leur origine, les institutions européennes sont restées fidèles au **principe de subsidiarité**³. Selon les textes en vigueur, l'Union européenne (UE) peut seulement encourager la coopération entre les États membres en appuyant et en complétant leur action. Depuis la fin des années 1990, de nouvelles avancées ont eu lieu en Europe dans le domaine de l'éducation, non en vertu d'une réelle politique communautaire, mais à travers une succession d'accords intergouvernementaux. Ainsi s'est forgée à Bruxelles, en éducation comme dans d'autres domaines, une culture intergouvernementale voulue par les chefs d'État ou de gouvernement.

Le processus de Bologne illustre cette nouvelle culture (cf. infra), ce processus visant à mettre en cohérence l'ensemble des enseignements et dispositifs de certification universitaires. Cet accord vaut engagement des États signataires de construire un *espace européen d'enseignement supérieur*, fixant un cadre commun de diplômes comparables (licence/master/doctorat) mais ne mettant pas pour autant en place un système unifié.

² Michèle Sellier. « La politique éducative européenne est-elle à la hauteur de ses ambitions ? » *Administration et éducation*, n° 121, mars 2009 (numéro coordonné par Alain Michel et portant sur le thème : « Le système éducatif français à l'heure européenne »).

³ « La Communauté agit dans les limites des compétences qui lui sont conférées et des objectifs qui lui sont assignés par le présent traité. Dans les domaines qui ne relèvent pas de sa compétence exclusive, la Communauté n'intervient, conformément au principe de subsidiarité que si, et dans la mesure où les objectifs de l'action envisagée ne peuvent pas être réalisés de manière suffisante par les États membres et peuvent donc, en raison des dimensions ou des effets de l'action envisagée, être mieux réalisés au niveau communautaire. » Article 5, alinéas 1 et 2 du traité instituant la Communauté européenne.

En mars 2000, lors du Conseil européen réuni à Lisbonne, un nouvel objectif stratégique ambitieux a été fixé à l'UE pour la prochaine décennie : « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ». Dans cette perspective, les chefs d'État ou de gouvernement ont décidé de mettre l'accent sur l'éducation et la formation.

En 2002, le Conseil européen a précisé que les systèmes d'éducation et de formation européens devaient devenir une référence de qualité au niveau mondial d'ici 2010. La même année, le Conseil éducation et la Commission européenne ont adopté un cadre de travail pour 10 ans (**stratégie de Lisbonne : « Education et formation 2010 »**) et se sont accordés sur 3 grands objectifs, subdivisés ensuite en 13 objectifs plus spécifiques⁴. **Les 3 objectifs** sont :

- 1) Améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation en Europe.
- 2) Rendre l'éducation tout au long de la vie accessible à tous.
- 3) Ouvrir davantage nos systèmes éducatifs sur le monde.

Les 13 sous-objectifs concernent :

- la formation des enseignants et des formateurs,
- les compétences clés à acquérir,
- l'accès aux technologies d'information et de communication,
- l'accroissement du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur en mathématiques, sciences et technologies et la réduction du déséquilibre entre sexes,
- mieux utiliser les ressources disponibles,
- rendre l'éducation et la formation plus attractives
- développer l'éducation à une citoyenneté active,
- développer l'égalité des chances et renforcer la cohésion sociale,
- développer les liens avec le monde du travail, la recherche et la société,
- développer l'esprit d'entreprise,
- développer l'enseignement des langues vivantes,
- développer la mobilité et les échanges,
- renforcer la coopération européenne.

Principal outil de la stratégie de Lisbonne, la **méthode ouverte de coordination** (MOC) a été adoptée par l'UE afin de chercher à établir des principes communs (et non pas des normes) entre États. Le cœur de la méthode consiste à permettre de « diffuser les meilleures pratiques et d'assurer une plus grande convergence au regard des principaux objectifs de l'UE⁵ ». Cette méthode est conçue comme une aide apportée aux États pour développer progressivement leurs propres politiques. L'UE propose des indicateurs permettant de suivre l'évolution des systèmes éducatifs des États membres. Elle suggère des définitions harmonisées telles que « compétences clés », « cadre de certifications », « crédits », etc. Elle élabore donc des outils de coopération à la disposition des États, mais elle ne fixe pas un programme de travail commun devant être suivi pour y parvenir.

D'un point de vue strictement juridique mais aussi politique, ni les institutions européennes ni les chefs d'État ou de gouvernement ne semblent aujourd'hui vouloir s'engager dans la voie d'une véritable politique éducative commune. Néanmoins, l'Europe exerce un impact de plus en plus important sur la politique éducative des États membres par des initiatives diverses.

⁴ Conseil de l'Union européenne : « Programme de travail sur la mise en œuvre des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe, 2002/C142/01, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_fr.html.

⁵ Conclusions de la présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23-24 mars 2000, article 1-1.

II. La construction progressive de trois espaces européens dans le domaine de l'éducation

Dans le cadre de **l'éducation et de la formation tout au long de la vie**, trois espaces européens sont en construction : celui de l'enseignement supérieur, celui de l'enseignement et de la formation professionnels et, plus lentement, celui de l'enseignement scolaire⁶.

L'espace européen de l'enseignement supérieur

C'est pour l'enseignement supérieur de la France que le contexte européen a conduit vers les réformes les plus fondamentales dans le cadre du processus de Bologne. Processus paradoxal à maints égards, si l'on met en regard le projet des initiateurs d'une part, ses effets et sa perception par la communauté universitaire et le grand public d'autre part. Le processus de Bologne a été lancé à l'initiative de la France, par l'intermédiaire du ministre Claude Allègre, qui a invité à la Sorbonne en 1998 ses homologues allemand, britannique et italien afin de concevoir une nouvelle architecture de l'enseignement supérieur européen visant à favoriser la mobilité étudiante. La Commission européenne n'était pas invitée à la Sorbonne et le processus a vite débordé les frontières de l'Union européenne. Il concerne aujourd'hui 46 pays (dont les 27 États membres).

Ses effets sur l'enseignement supérieur français sont notoires : une nouvelle architecture des diplômes articulée autour de la licence, du master et du doctorat (LMD), l'attribution de points de crédits européens (ECTS, european credits transfer system), la délivrance de suppléments aux diplômes, la délivrance de diplômes en partenariat international. La réforme répondait notamment à un besoin hexagonal de rapprocher les universités et les grandes écoles, et de rendre plus lisible à l'étranger l'offre complexe de formation française.

Mais le processus de Bologne a eu d'autres effets majeurs sur l'enseignement supérieur français, non prévus initialement. Il s'agit d'une part de la description des diplômes en termes **d'acquis d'apprentissage** (*learning outcomes*, définis pour les niveaux L, M et D par les descripteurs de Bergen), d'autre part de la mise en place d'un **dispositif d'assurance qualité** qui privilégie la combinaison de l'auto-évaluation et d'une évaluation externe indépendante. Ces deux principes président déjà à une réforme en profondeur de l'enseignement supérieur français, et présideront vraisemblablement à une réforme analogue de l'enseignement scolaire et professionnel. Aux formations décrites en termes de programmes se substituent progressivement des formations décrites en termes de compétences acquises, et donc de probabilité d'insertion professionnelle. À l'évaluation externe administrative se substituent d'une part une auto-évaluation (qui affirme l'autonomie et la responsabilité de l'établissement de formation) et une évaluation externe indépendante. La création de **l'Agence de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES)**, agence indépendante qui évalue les établissements d'enseignement supérieur français, est directement inspirée par le processus de Bologne.

Autre paradoxe : la déclaration de la Sorbonne visait explicitement le développement de la mobilité étudiante européenne. Or, alors même que tous les États ont plus ou moins intégré dans leur législation les principes de l'architecture européenne de l'enseignement supérieur, la mobilité étudiante stagne. Il semblerait que le processus de la Sorbonne-Bologne a, jusqu'ici,

⁶ LONGUEAU Jean-Yves (de). « L'influence de la construction européenne sur le système éducatif français ». *Administration et éducation*, n° 121 (mars 2009).

plutôt été mis à profit pour mettre en œuvre des réformes nationales jugées nécessaires par les États que pour constituer l'espace européen de l'enseignement supérieur annoncé, même si celui-ci gagne indéniablement en crédibilité ; la légitimité acquise par l'EUA (Association des universités européennes), l'ESU (Union des étudiants européens) ou l'ENQA (Association des agences nationales de la qualité européennes) en témoigne.

L'évaluation indépendante du processus de Bologne, conduite en 2010 par un consortium d'organismes de recherche⁷, a relevé les progrès incontestables dans l'installation des nouvelles structures, mais aussi des faiblesses dans la conduite des réformes et l'accomplissement des objectifs fixés, notamment la compatibilité et la comparabilité des formations et des diplômes. Le rapport préconise donc de davantage se concentrer au cours de la prochaine décennie sur ces aspects plutôt que sur un raffinement de nouvelles architectures de diplômes. Les trois principaux défis à relever pour la poursuite du processus de Bologne⁸ sont : 1) maintenir la dynamique politique ; 2) prendre en compte les rythmes différents de mise en œuvre dans les divers États ; 3) prendre en compte la résistance des enseignants et des étudiants dans certains pays. Les cadres nationaux de qualifications créés en vue de pouvoir rendre compatibles les diplômes sur la base d'acquis d'apprentissage ne peuvent devenir opérationnels sans leur adhésion.

L'espace européen de l'enseignement et de la formation professionnels

Autre processus qui a reçu sa dénomination d'une ville européenne : le processus de Copenhague, qui vise à construire l'espace européen de l'enseignement et de la formation professionnels, a été lancé en décembre 2002 dans le cadre de la stratégie de Lisbonne. Les objectifs sont apparentés à celui du processus de Bologne : favoriser la reconnaissance des qualifications des périodes d'apprentissage à l'étranger, garantir l'assurance de la qualité, pour promouvoir la mobilité des jeunes en formation professionnelle et des travailleurs.

On peut distinguer trois principaux acquis :

- L'adoption d'un **cadre européen des certifications** (*European Qualifications Framework* ou EQF), qui répartit celles-ci sur 8 niveaux en fonction de trois critères : les connaissances, les aptitudes et les attitudes, selon la traduction officielle française de *knowledge, skills and competencies* (KSC). Notons au passage que cette traduction est source d'ambiguïtés, d'une part parce que le socle commun de connaissances et de compétences, sur lequel nous reviendrons plus loin, a retenu les termes de connaissances, capacités et attitudes, d'autre part parce que la France traduit *skills* usuellement par compétences (ex : *new skills for new jobs* = nouvelles compétences pour de nouveaux emplois). Une clarification de la terminologie française semble donc nécessaire. La Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) est chargée de mettre en correspondance chacun des diplômes français inscrits dans le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) avec l'un des huit niveaux d'EQF.

- L'adoption du **système européen de crédits dans l'enseignement et la formation professionnels** (ECVET), qui, dans le même esprit qu'ECTS pour l'enseignement supérieur,

⁷ CHEPS, INCHER, ECOTEC. *The Bologna Process Independent Assessment: The First Decade of Working on the European Higher Education Area*. Bruxelles : Commission européenne, 2010, http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm

⁸ KHEM Barbara M. « The Future of the Bologna Process, the Bologna Process of the Future ». *European Journal of Education*, vol. 45, n° 4, décembre 2010.

visé à favoriser les périodes de formation professionnelle passées à l'étranger par l'organisme formateur d'origine. Cette adoption appelle un travail de réécriture de toutes les certifications professionnelles françaises.

- L'adoption du **cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité** dans l'EFP (CERAQ en français, *EQARF* en anglais), qui allie l'autoévaluation et l'évaluation externe. Sa mise en œuvre va impliquer dans les années qui viennent tous les prestataires français de formation professionnelle, notamment l'Éducation nationale et les établissements d'enseignement supérieur.

La France n'est pas à l'origine du processus de Copenhague, mais a joué un rôle très actif dans son développement. L'expertise française a largement contribué à la construction et à l'expérimentation d'EQF, d'ECVET et d'EQARF. C'est sous la présidence française du Conseil de l'Union européenne qu'au deuxième semestre 2008, ont été adoptés ECVET et EQARF, ainsi que le communiqué de Bordeaux du 26 novembre 2008, dans lequel les ministres européens de l'éducation et de la formation professionnels ont décrit la stratégie à conduire dans les années à venir.

Vers un espace européen de l'enseignement scolaire ?

À ce jour, aucun texte européen ne fait état d'un tel espace. Les représentants de plusieurs pays européens dans lesquels la responsabilité du pilotage de l'enseignement scolaire n'incombe pas à l'État, mais aux collectivités territoriales, se déclareraient même incompétents. Pourtant, on peut soutenir que les fondations de cet espace sont déjà posées et même que les réformes récentes de l'éducation en France s'y réfèrent de manière plus ou moins explicite.

Cinq textes européens paraissent mériter ici une attention particulière :

- la recommandation du 12 février 2001 concernant la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement scolaire ;
- la communication du 8 septembre 2006 sur « Efficacité et équité des systèmes d'éducation et de formation » ;
- la recommandation du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ;
- la communication du 21 février 2007 sur un cadre cohérent d'indicateurs et de critères de référence ;
- les conclusions adoptées sous la présidence française le 21 novembre 2008 : « Préparer les jeunes au XXI^e siècle : un programme de coopération européenne en matière scolaire ».

De ces différents textes émergent des lignes directrices en ce qui concerne les grands objectifs de la scolarité obligatoire et la méthodologie de l'évaluation. D'un texte à l'autre sont réaffirmés les objectifs européens principaux, dont l'analogie avec ceux qui inspirent les réformes récentes du système éducatif français ne fait pas de doute.

- **L'acquisition des compétences clés** : la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École arrête le principe d'un socle commun de connaissances et de compétences. Sa définition, publiée au Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 20 juillet 2006, s'appuie explicitement sur la recommandation du Parlement européen et du Conseil sur l'acquisition des compétences clés qui était alors en discussion au comité de l'éducation et fut adoptée le 18 décembre 2006. Nous approfondirons cet aspect plus loin.

- **L'équité** : les résultats de l'évaluation et de la formation sont indépendants du milieu socio-économique de l'élève et d'autres facteurs conduisant à un handicap éducatif. Les différentes variantes de l'éducation prioritaire (ambition réussite, cordées de la réussite...) concourent à cet objectif, plus volontiers dénommé en France « égalité des chances ».

- **L'inclusion** dans le système éducatif de tous les élèves, quels que soient leurs handicaps liés à l'origine ou leurs handicaps physiques. Cet objectif renvoie aux dispositifs récemment adoptés en faveur de l'inclusion des élèves handicapés dans le milieu éducatif ordinaire.

Trois leviers sont considérés comme prioritaires pour atteindre ces objectifs.

- **La qualité de la formation initiale et continue des enseignants et des personnels non enseignants.** La maîtrise de la formation des futurs enseignants se réfère explicitement à cet objectif, ainsi qu'à la volonté d'inscrire la préparation aux métiers de l'enseignement dans l'architecture du processus de Bologne.

- **La qualité des services d'information-orientation-conseil**, séquence dont les segments sont indissociables. Or, le système d'orientation est en France l'aspect le plus souvent critiqué. La réforme récente de l'orientation en France, avec la mise en place de l'orientation active, répond à cette priorité, qui a fait l'objet d'un texte européen sous Présidence française.

- **La qualité de la communauté scolaire** (qui inclut toutes les parties prenantes) et de ses relations avec son environnement. La double question de l'évaluation et de l'autonomie des établissements scolaires est ici posée, nous y reviendrons plus loin.

Cette revue rapide mentionne **les convergences les plus évidentes** entre les priorités européennes dans le domaine de l'enseignement scolaire et celles qui président aux grandes orientations du système éducatif français. On peut risquer deux explications.

- Les responsables politiques et administratifs de l'éducation en France considéraient encore il y a une dizaine d'années que notre système éducatif constituait un modèle, un produit d'exportation, qui n'avait rien à attendre des expériences venues de l'étranger. Le choc des études comparatives internationales sur les performances des élèves, notamment les enquêtes PISA conduites par l'OCDE, a modifié ce point de vue. La France a progressivement évolué pour être plus à l'écoute des expériences réussies venues de l'étranger.

- Conscient de la dimension internationale qu'avait prise la réflexion sur l'éducation⁹, alerté par les velléités de l'OMC (Organisation mondiale du commerce) de libéraliser les prestations de services dans le domaine de l'éducation, la France a mieux identifié les opportunités qu'offrait l'Union européenne pour promouvoir les valeurs de service public, de cohésion sociale et de citoyenneté, aux côtés de la contribution de l'éducation à la compétitivité économique.

⁹ Sur l'internationalisation croissante de l'éducation, notamment de l'enseignement supérieur, voir : Stéphane Vincent-Lancrin, Kurt Larsen, « L'enseignement supérieur transnational : trois scénarios contrastés ». *Futuribles*, n° 333, septembre 2007. Voir aussi : OCDE. *L'enseignement supérieur en 2030*. Paris : OCDE, 2009, 2 volumes.

Les préconisations concernant l'évaluation et l'autonomie des établissements scolaires

Dès 2001, le Parlement européen et le Conseil ont émis une recommandation « concernant la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement scolaire ». Ce texte n'a pas été suivi de nouvelles initiatives spécifiques, alors que des cadres pour l'assurance de la qualité ont été depuis élaborés et adoptés pour l'enseignement supérieur (dans le cadre du processus de Bologne) et pour l'enseignement et la formation professionnels (recommandation « relative à l'établissement d'un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels », adoptée sous la présidence française en décembre 2008). Il est vraisemblable que le renforcement de la coopération scolaire qu'appellent les conclusions du 21 novembre 2008 « Préparer les jeunes au XXI^e siècle » conduira les États européens et la Commission à revenir sur la question de l'assurance de la qualité dans l'enseignement scolaire.

Les pratiques de l'évaluation restent aujourd'hui largement différentes d'un État membre à l'autre. Pourtant, l'observation des évolutions nationales, la lecture de la recommandation de 2001 et des textes qui portent sur l'enseignement supérieur et sur l'enseignement et la formation professionnels permettent de dégager les grandes lignes de ce qui pourrait être une méthodologie commune de l'évaluation. Celle-ci associe l'évaluation externe et l'évaluation interne ou autoévaluation. Le texte de 2001 recommande notamment :

- d'encourager l'autoévaluation scolaire,
- de développer l'évaluation externe dans le but d'apporter un soutien méthodologique à l'autoévaluation scolaire et d'avoir une vision extérieure de l'école.

L'autoévaluation doit respecter certains principes.

- Les acteurs en sont tous les membres de la communauté scolaire et ses partenaires. Le protocole de l'autoévaluation est un document élaboré par l'ensemble de la communauté scolaire. Le document est public.
- Le champ de l'évaluation couvre tous les volets de la vie scolaire et pas seulement les résultats des élèves aux examens.
- L'autoévaluation part d'un bilan qui compare la performance de l'établissement avec les objectifs fixés par l'autorité qui pilote le système éducatif.
- L'autoévaluation prévoit les modalités de mise en œuvre des remédiations aux insuffisances qui ont fait l'objet d'un constat partagé.

Deux questions au moins se posent ici.

- Quel est le niveau d'autonomie de l'établissement qui met le mieux en état de concevoir et de mettre en œuvre les remédiations nécessaires ?
- Faut-il rendre publics les résultats de l'évaluation interne ?

L'évaluation externe, pour sa part :

- vérifie que l'évaluation interne est sincère et transparente,
- apporte éventuellement conseil aux acteurs de l'évaluation interne,
- procède à l'évaluation de l'établissement en cas de carence. Les conclusions de l'évaluation, dans ce cas de figure qui devrait rester exceptionnel, peuvent aller jusqu'à recommander la fermeture de l'établissement (c'est le cas notamment en Angleterre).

III. Quelques éléments de bilan et perspectives de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation

Dresser un bilan de la coopération européenne dans ce domaine n'est pas chose aisée, étant donné l'enchevêtrement des textes européens (Parlement, Conseil, Commission) qui se sont succédé au rythme notamment des changements semestriels de présidence, chaque pays assumant la présidence avec ses propres priorités (et voulant laisser son empreinte), ce qui rend plus complexe la perception des objectifs et des priorités dans le moyen/long terme, surtout au niveau opérationnel d'objectifs concrets de politique éducative. De surcroît, si la méthode ouverte de coordination (MOC) a permis d'adopter une démarche pragmatique et de permettre de prudentes avancées dans des domaines qui demeurent essentiellement de la compétence des États membres, elle tend à rendre encore plus complexe la cohérence globale des initiatives prises sur le plan européen.

Mais c'est la MOC qui a permis aussi une certaine continuité dans la réflexion sur des aspects fondamentaux tels que **la définition de compétences clés** à acquérir dans la scolarité obligatoire dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie, la facilitation de **la reconnaissance et de la transparence des compétences et qualifications** par l'élaboration d'un cadre européen des certifications et l'incitation des États membres (et d'autres États périphériques) à s'en inspirer pour élaborer des cadres nationaux de certification (cf. infra pour le cas français), la définition **d'un système européen d'unités capitalisables pour l'enseignement et la formation professionnels, le cadre commun européen de référence pour les langues, le cadre de référence de l'assurance qualité** pour l'enseignement et la formation professionnels¹⁰, **la stratégie sur l'orientation**¹¹, **la reconnaissance des acquis des apprentissages non formels et informels**¹², la charte européenne de la qualité pour la mobilité¹³, ou encore sur un plan plus concret le **CV Europass**. C'est ce que Luce Pépin (longtemps fonctionnaire à Eurydice) a appelé la fabrication d'une « trousse d'outils flexibles » (*flexible tool kit*) qui a permis des avancées sensibles sur le terrain dans la voie d'une certaine harmonie des politiques éducatives¹⁴.

Afin de permettre un suivi de la réalisation des objectifs recommandés aux États, la MOC a également permis de forger une **batterie d'indicateurs**. Le processus a été lancé en 2003 avec l'adoption de cinq niveaux moyens de performance à atteindre (**critères de référence**) s'appuyant sur 29 indicateurs (réduits au nombre de 16 en 2007). Ces niveaux moyens concernent l'ensemble de l'UE pour ménager les susceptibilités nationales. Ces outils concernent notamment le niveau de l'échec scolaire et l'acquisition des compétences clés. L'objectif étant de maintenir une certaine mobilisation des États sur des aspects considérés comme stratégiques. À cet égard, on doit noter l'influence des travaux pionniers de l'OCDE sur les indicateurs de l'éducation (*Regards sur l'éducation*), qui ont influencé les travaux européens dans ce domaine (ainsi d'ailleurs que ceux de l'UNESCO). On retrouve au niveau européen le développement progressif d'une « culture de l'évaluation » dans le domaine de

¹⁰ Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 juin 2009, JO C &55/1.

¹¹ Résolution du Conseil du 18 mai 2004.

¹² Conclusions du Conseil du 18 mai 2004 sur les principes communs d'identification et de validation des apprentissages non formels et informels.

¹³ Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006.

¹⁴ Luce Pépin. « Education in the Lisbon Strategy: Assessment and Prospects ». *European Journal of Education*, vol. 46, 1, mars 2011.

l'éducation, apparue d'abord au sein de l'OCDE et de certains Etats comme les États-Unis, le Canada ou la France ¹⁵ et concomitante au développement du *new public management*.

Dans son rapport général d'évaluation de la stratégie de Lisbonne ¹⁶, la Commission présente un bilan mitigé dans le domaine de l'éducation. Plusieurs objectifs ne sont pas atteints en 2010, mais des progrès sensibles ont été accomplis. Le pourcentage moyen de décrocheurs scolaires (sans qualification) reste élevé : près de 15 % au lieu des 10 % visés. Le pourcentage d'élèves ayant de réelles difficultés pour lire s'est même accru alors que l'objectif était une réduction de 20 % de leur nombre en 2000. De même, la participation d'adultes à des programmes de formation continue demeure une préoccupation majeure. Le rapport d'évaluation regrette aussi l'insuffisante participation des diverses parties prenantes aux travaux et aux actions de mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne.

L'impact des activités d'apprentissage collégial ou entre pairs (*peer learning*)

Depuis 2005, un aspect important de la coopération européenne en éducation est le développement des activités d'apprentissage mutuel entre pairs. Il s'agit de groupes ou réseaux (*clusters*) de réflexion réunissant des représentants des ministères nationaux, d'universitaires et d'experts de la Commission : actuellement 8 groupes de ce type sont en activités : TIC ; accès et inclusion ; validation des acquis d'apprentissage ; compétences clés ; formation des enseignants et des formateurs ; études en mathématiques, sciences et technologie ; modernisation de l'enseignement supérieur ; optimisation de l'utilisation des ressources. Ce type de coopération qui s'inscrit dans la MOC est particulièrement intéressant pour faire émerger de nouvelles idées et susciter des innovations, mais son impact sur les décisions et les pratiques est très difficile à évaluer. On peut consulter les résultats de ces réflexions sur le site de la Commission : www.kslll.net (KSLLL : *Knowledge System for Lifelong Learning*). Mais cette diffusion reste très limitée et n'a donc qu'une influence modeste sur les décisions au sein des États membres.

Principaux défis à relever et perspectives pour la coopération en éducation

En mai 2009, le Conseil Éducation, jeunesse et culture de l'UE a défini le cadre stratégique « **Éducation et formation 2020** » ¹⁷. Dans son exposé des motifs, le Conseil constate que, si des progrès importants ont pu être accomplis en matière de qualité du fait de l'apprentissage mutuel entre États membres, de l'échange de bonnes pratiques et de l'utilisation des outils élaborés au niveau communautaire, des défis considérables restent à relever. Sont mis en avant cinq **principes essentiels**.

- 1) Jusqu'en 2020, le principal objectif est de soutenir des changements visant à la fois à assurer : a) l'épanouissement personnel, social et professionnel de tous les citoyens ;

¹⁵ La publication en France par la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale) du premier numéro de *L'état de l'École* (30 indicateurs sur le système éducatif,) date de 1991, la première publication de *Regards sur l'éducation* de l'OCDE date de 1992. Le début des années 1990 est marqué par l'émergence de ces indicateurs dans le domaine de l'éducation. Voir Alain Michel. « Vers une culture de l'évaluation ». *Éducation et management*, n° 10, 1992.

¹⁶ « Document de travail des services de la Commission. Document d'évaluation de la stratégie de Lisbonne ». Commission européenne, SEC 2010, n° 114, 2 février 2010.

¹⁷ Conclusions du Conseil concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation, Bruxelles, 12 mai 2009.

b) une prospérité économique et une employabilité durables, tout en promouvant les valeurs démocratiques, la cohésion sociale, la citoyenneté active et le dialogue interculturel.

- 2) Ces objectifs doivent s'inscrire dans une perspective mondiale : l'ouverture de l'UE est un facteur favorable à l'atteinte d'une économie de la connaissance de premier plan.
- 3) La coopération dans le domaine de l'éducation/formation doit s'inscrire dans la perspective de la formation tout au long de la vie et inclure éducation formelle, informelle et non formelle (cf. terminologie de l'Unesco).
- 4) Cette coopération doit viser **4 grands objectifs stratégiques** (chacun sera développé *infra*) : a) faire en sorte que l'éducation tout au long de la vie et la mobilité deviennent une réalité ; b) améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation ; c) favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active ; d) encourager la créativité et l'innovation, y compris l'esprit d'entreprise, à tous les niveaux de l'éducation et de la formation.
- 5) Afin de faciliter l'élaboration de politiques éducatives adaptées, un suivi périodique des progrès réalisés est très utile. Les 4 objectifs stratégiques devront donc être accompagnés pendant la période 2010-2020 des indicateurs et des niveaux de référence des performances moyennes européennes (« **critères de références européens** ») définis en annexe du document définissant ce cadre stratégique.

Avant d'entrer dans le détail de chacun des 4 objectifs stratégiques et des critères de référence, on peut constater que, compte tenu des résultats mitigés de la stratégie de Lisbonne, l'objectif général fixé est un peu moins ambitieux : il n'est plus question de viser à devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde », mais simplement une « économie de la connaissance de premier plan ». On remarquera aussi que l'accent est davantage mis sur l'aspect équité des systèmes éducatifs et sur l'aspect éducation à la citoyenneté. L'importance première donnée au cours de la période précédente à l'analyse en termes d'investissement en « capital humain », approche très économiste, est tempérée par l'importance au moins égale donnée à la notion de « capital social » (au sens de Robert Putnam), même si celle-ci n'est pas explicitement mentionnée comme telle. Cette évolution suit celle des travaux de l'OCDE. Les crises économiques successives de grande ampleur de la dernière décennie ont certainement joué un rôle dans une telle évolution.

Une autre inflexion notable par rapport à la stratégie de Lisbonne est l'accent mis sur la mise en œuvre **effective** des réformes. Les résultats mitigés ont là aussi eu un impact : inutile de concevoir de belles réformes si elles ne sont pas appliquées. Or, pour entrer dans les faits, les réformes doivent faire l'objet d'un consensus minimum entre les diverses parties prenantes, à commencer par les enseignants, mais aussi les élèves, les parents et les partenaires de l'éducation. Et le meilleur moyen d'obtenir un tel consensus est d'associer les diverses parties prenantes le plus en amont possible des processus de décision. Or, selon la Commission, ce ne fut pas le cas le plus souvent, ce qui peut expliquer les résultats médiocres obtenus par rapport aux objectifs initiaux. De même, la Commission prend acte de l'insuffisante implication de toutes les parties

prenantes dans les groupes de travail au niveau européen et fixe donc pour objectif d'accroître cette participation au cours des années à venir.

Objectif stratégique 1 : faire en sorte que l'éducation et la formation tout au long de la vie et la mobilité deviennent une réalité

Il importe de progresser dans la mise en œuvre de stratégies globales et cohérentes dans ce domaine, qui prennent en compte les défis futurs. Cela suppose notamment d'établir des cadres de qualification nationaux reliés au cadre européen des certifications, de mettre en place des parcours de formation plus flexibles, d'élargir l'ouverture à l'éducation et formation informelles et non formelles, de renforcer la transparence et la reconnaissance des acquis d'apprentissage. Il convient aussi d'améliorer les dispositifs d'orientation et, de manière générale, de rendre l'éducation plus attrayante pour les jeunes et les adultes, notamment par l'usage des TIC. La mobilité des étudiants, des enseignants et des stagiaires au sein de l'Europe et dans le reste du monde doit être davantage encouragée et facilitée.

Objectif stratégique 2 : améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation

L'enjeu principal est de faire en sorte que chacun puisse acquérir **les compétences clés** (cf. infra) tout en encourageant l'excellence. En particulier, il faut accorder plus d'attention à relever le niveau des compétences de base : maîtrise de la langue et du calcul et rendre plus attrayant l'apprentissage des mathématiques, des sciences et des technologies. Afin de pouvoir assurer un enseignement de grande qualité, il importe de proposer aux enseignants une formation initiale adéquate, un développement professionnel continu (ainsi qu'aux formateurs) et de faire en sorte que la profession d'enseignant constitue un choix de carrière intéressant¹⁸. Il est également important d'améliorer la gouvernance et l'encadrement des établissements d'enseignement et de formation et d'élaborer des procédures efficaces d'assurance qualité.

Objectif stratégique 3 : favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active

Les politiques d'éducation et de formation doivent permettre à tous les citoyens d'acquérir, actualiser et développer tout au long de leur vie des compétences professionnelles et des compétences clés pour assurer leur employabilité et favoriser l'approfondissement de leur formation, une citoyenneté active et un dialogue interculturel. Il convient aussi de réduire les inégalités, notamment en apportant un soutien ciblé dès la petite enfance. Il faut aussi développer les écoles de la deuxième chance et un enseignement plus personnalisé tenant compte des handicaps de chacun. L'éducation doit promouvoir des compétences interculturelles, des valeurs démocratiques, le respect des droits fondamentaux et de l'environnement, et combattre toutes les formes de discrimination.

¹⁸ Ainsi, un appel d'offres a été lancé fin 2010 par la Commission pour faire le point sur la situation enseignante en Europe, les mesures prises pour améliorer cette situation, et faire des propositions sur les politiques susceptibles de rendre plus attrayant le métier d'enseignant. Cet appel d'offres a été gagné par un consortium au sein duquel l'IUFM de Montpellier et l'Institut européen d'éducation et de politique sociale (IEEPS), partenaire de Futuribles International, jouent un rôle majeur. L'étude doit durer 16 mois à compter du mois d'avril 2011.

Objectif stratégique 4 : encourager la créativité et l'innovation, y compris l'esprit d'entreprise, à tous les niveaux de l'éducation et de la formation

Outre qu'elle contribue à l'épanouissement personnel, la créativité constitue une source essentielle d'innovation, qui est un moteur clé du développement durable. Créativité et innovation sont cruciales pour la compétitivité de l'Europe. Un premier enjeu est de développer l'acquisition par tous de compétences transversales fondamentales, notamment numériques, apprendre à apprendre, l'esprit d'initiative, l'esprit d'entreprise et une sensibilité culturelle. Un deuxième enjeu est de veiller au parfait fonctionnement du triangle de la connaissance : éducation/recherche/innovation. Des partenariats entre entreprises et divers niveaux des secteurs de l'éducation, de la formation et de la recherche peuvent contribuer à mieux cibler les compétences requises par l'économie et par le secteur social, et stimuler l'innovation et l'esprit d'entreprise.

Pour poursuivre ces objectifs stratégiques, il est recommandé de prendre en compte plusieurs principes.

- 1) La coopération européenne en matière d'éducation/formation doit être mise en œuvre dans une perspective d'éducation/formation tout au long de la vie en faisant un usage efficace de la MOC. Tout en respectant pleinement la compétence des États membres en matière d'éducation, la MOC doit s'inspirer des éléments suivants :
 - les 4 objectifs stratégiques cités ;
 - les approches et outils de référence communs ;
 - l'apprentissage entre pairs et l'échange de bonnes pratiques
 - la présentation périodique de rapports ;
 - les éléments concrets et les données élaborées par les diverses agences européennes (comme le Cedefop ou la Fondation européenne pour la formation), des réseaux européens et les travaux d'organisations internationales, telles que l'OCDE.
 - La pleine utilisation des possibilités offertes par les programmes communautaires, en particulier dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.
- 2) La coopération européenne doit être pertinente et concrète. Elle devrait produire des résultats clairs et tangibles, présentés et analysés régulièrement, permettant une évaluation des changements en cours.
- 3) Il convient de poursuivre le processus de Copenhague en matière d'enseignement et de formation professionnels.
- 4) Il convient aussi de poursuivre l'effort de construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur, notamment pour les instruments d'assurance qualité, la reconnaissance des acquis, la mobilité et la transparence.
- 5) Il y aura lieu de développer les liens entre les politiques du secteur éducation/formation et celles d'autres secteurs comme l'emploi, l'entreprise, le social, la jeunesse et la culture, et évidemment la recherche.
- 6) Il faut aussi développer les réseaux pour associer toutes les parties prenantes concernées par ces politiques.
- 7) Il importe aussi d'intensifier le dialogue avec les pays tiers et les autres organisations internationales.

- 8) Il peut être fait appel aux fonds structurels européens pour renforcer les systèmes d'éducation et de formation conformément aux objectifs stratégiques.

La méthode de travail devra prendre en compte les principes suivants.

- 1) Le découpage de la prochaine décennie en cycles, le 1^{er} couvrant la période 2009 à 2011.
- 2) Des domaines prioritaires seront définis pour chaque cycle par le Conseil sur proposition de la Commission. Pour chacun des domaines prioritaires, relatifs aux 4 objectifs stratégiques, on distinguera la poursuite de certains travaux et le développement de nouvelles coopérations (cf. annexe 1).
- 3) La coopération sera assurée par des actions d'apprentissages entre pairs, de conférences et séminaires, de groupes d'experts, d'études, de forums sur Internet, etc.
- 4) Les résultats de cette coopération devront être largement diffusés auprès de toutes les parties prenantes.
- 5) À la fin de chaque cycle, un rapport du Conseil et de la Commission devra rendre compte des progrès accomplis. Ce rapport devra reposer sur des rapports nationaux ainsi que sur les divers travaux.

Le cadre stratégique, y compris les critères de référence et les méthodes de travail, pourra être adapté en fonction des évolutions importantes qui pourraient intervenir.

Les États membres sont donc invités, sur la base des priorités nationales, à adopter des mesures visant à atteindre les objectifs décrits dans ce cadre stratégique et à contribuer à la réalisation des critères de référence (cf. annexe 2). La Commission est notamment invitée à mener des travaux sur de nouveaux critères de référence et à améliorer les indicateurs existants, en accordant une attention particulière à la créativité, à l'innovation et à l'esprit d'entreprise.

Annexe 1 : Domaines prioritaires de la coopération européenne pour le cycle 2009 à 2011

Objectif stratégique 1 : faire en sorte que l'éducation et la formation tout au long de la vie et la mobilité deviennent une réalité

Poursuivre les travaux concernant :

- l'application des stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie, en accordant une attention particulière à la validation des apprentissages non formels et informels et à l'orientation ;
- la concrétisation du Cadre européen des certifications et encourager les transferts de crédit et l'assurance qualité.

Développer la coopération concernant l'accroissement de la mobilité des apprenants tant en Europe que dans le monde, en tenant compte des besoins particuliers des personnes défavorisées.

Objectif stratégique 2 : améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation

Poursuivre les travaux concernant :

- l'apprentissage des langues
- le perfectionnement professionnel des enseignants et des formateurs (formation initiale, soutien en début de carrière, formation continue)
- la gouvernance et le financement : (notamment modernisation de l'enseignement supérieur)

Développer la coopération concernant :

- les compétences de base en lecture, en mathématiques et en sciences (notamment renforcer l'enseignement des sciences)
- « des compétences nouvelles pour des emplois nouveaux ».

Objectif stratégique 3 : favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active

Poursuivre les travaux concernant :

- les jeunes en décrochage scolaire (renforcer la prévention, faciliter le retour en formation)

Développer la coopération concernant :

- l'enseignement préélémentaire
- les apprenants issus de l'immigration
- les apprenants ayant des besoins spécifiques

Objectif stratégique 4 : encourager la créativité et l'innovation, y compris l'esprit d'entreprise, à tous les niveaux de l'éducation et de la formation

Poursuivre les travaux concernant :

- l'intégration des compétences transversales fondamentales (conformément à la recommandation du Parlement et du Conseil de décembre 2006 sur les compétences clés) : en tenir davantage compte dans les programmes, l'évaluation et les certifications ;

Développer la coopération concernant :

- la mise en place d'organismes favorisant l'innovation et développer de nouvelles méthodes d'enseignement ;
- le partenariat entre organismes de formation et instituts de recherche, organismes culturels, industries créatives et promouvoir le bon fonctionnement du triangle de la connaissance.

Annexe 2 : Niveaux de référence des performances moyennes européennes (critères de référence européens)

Ces critères de référence se fondent sur ceux qui ont été adoptés dans le cadre du programme de travail « Éducation et formation 2010 » (cf. conclusions du Conseil des 5 et 6 mai 2003). Sur cette base, les États membres approuvent les 5 critères de référence suivants :

- **Participation des adultes à l'éducation et à la formation tout au long de la vie** : d'ici 2020, une moyenne d'au moins 15% des adultes devraient participer à des activités de formation.
- **Maîtrise insuffisante des compétences de base** : d'ici 2020, la proportion de personnes âgées de 15 ans ayant une maîtrise insuffisante de la lecture, des mathématiques et des sciences devrait devenir inférieure à 15%.
- **Diplômés de l'enseignement supérieur** : d'ici 2020, la proportion des personnes âgées de 30 à 34 ans ayant un diplôme de l'enseignement supérieur (au moins niveau 5 de la CITE) devrait être d'au moins 40%.
- **Jeunes en décrochage scolaire** : d'ici 2020, la proportion de jeunes (de 18 à 24 ans) en décrochage scolaire doit être inférieur à 10%.
- **Enseignement préscolaire** : d'ici 2020, au moins 95% des enfants âgés de 4 ans ou plus devraient être scolarisés.

Annexe 3 : Des compétences clés européennes au « socle commun » en France¹⁹

Le cadre européen de référence des compétences clés a été défini par la recommandation relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie²⁰. La Recommandation définit huit compétences clés :

- communication dans la langue maternelle,
- communication dans des langues étrangères,
- compétence en mathématiques et compétences de base en sciences et technologies,
- compétence numérique,
- apprendre à apprendre,
- compétences sociales et civiques,
- esprit d'initiative et d'entreprise,
- sensibilité et expression culturelles.

Une étude européenne conduite en 2009 a montré que si l'interprétation du cadre européen de référence a été variable selon les États membres, ce cadre a eu un impact sur la réforme des *curricula* dans tous les pays. Et c'est certainement le cas en France, avec l'adoption du principe d'un **socle commun de connaissances et de compétences** par la loi du 23 avril 2005, suite aux travaux préparatoires conduits au niveau européen, avant même que soit proposé le cadre européen de référence des compétences clés²¹. Le décret d'application du 11 juillet 2006 stipule que le socle commun s'organise en 7 compétences :

- la maîtrise de la langue française
- la pratique d'une langue vivante étrangère
- la maîtrise de connaissances de base en mathématiques et une culture scientifique et technologique
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
- la culture humaniste
- les compétences sociales et civiques
- l'autonomie et l'esprit d'initiative.

Chacune de ces compétences est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations diverses et d'attitudes indispensables tout au long de la vie. Avant de noter les différences non négligeables entre le cadre européen de référence et le socle commun français, il faut mentionner l'influence des études PISA de l'OCDE lancées à partir de l'an 2000, qui se sont elles-mêmes démarquées des grandes enquêtes internationales antérieures sur les acquis des élèves (enquêtes de l'IEA

¹⁹ Pour un panorama de la mise en œuvre des compétences clés dans tous les systèmes éducatifs européens, voir Jean Gordon et Alain Michel. « Les compétences clés en Europe : ouvrir de nouvelles perspectives pour apprendre tout au long de la vie ». *Administration et éducation*, n° 125, 1-2010. Cet article est le bref résumé d'une étude commandée par la Commission européenne à laquelle ont participé ces deux auteurs : <http://ec.europa.eu/education/>

²⁰ Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 (J.O. de l'U.E. du 30/12/2006).

²¹ Sur l'introduction de la notion de compétence dans le système éducatif français, on pourra se référer à Bruno Racine (président du Haut Conseil de l'éducation). « Socle commun et compétences : des enjeux nouveaux ». *Administration et éducation*, n° 114 (2-2007) et à Dominique Raulin. « Le socle commun de compétences en Europe et en France ». *Administration et éducation*, n° 121 (1-2009).

ou de ETS) en évaluant des compétences plutôt que des connaissances scolaires, notamment la capacité à mobiliser ces connaissances dans des situations de la vie courante.

Les différences entre les compétences du socle commun en France et les compétences clés recommandées au niveau européen :

- 7 compétences au lieu de 8 : la compétence « apprendre à apprendre » n'a pas été retenue en France au motif qu'elle était définie de manière trop vague pour pouvoir être évaluée. Cela n'exclut pas qu'elle soit ultérieurement introduite dans le socle sous une définition plus opératoire.
- Si « l'esprit d'initiative » a été retenu en France, en revanche « l'esprit d'entreprise » a soulevé quelques résistances et lui a été préférée la compétence « autonomie ».
- La « culture humaniste » (au pays de la philosophie des Lumières) a été préférée à la sensibilité et l'expression culturelles.
- Comme le souligne Dominique Raulin (article cité), au-delà des formulations des compétences, l'esprit et la philosophie générale diffèrent. Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, la maîtrise de la langue n'est pas selon le socle français uniquement un outil de communication mais aussi un outil de construction de la pensée.

Un autre exemple d'adaptation nationale de la recommandation européenne : les compétences clés en Espagne

L'Espagne a retenu 8 compétences clés comme dans la Recommandation européenne, mais elle les a adaptées à ses propres priorités du curriculum de l'enseignement obligatoire :

- communication dans la langue maternelle
- mathématiques
- connaissance et interaction avec le monde physique
- traitement de l'information et compétence numérique
- compétence sociale et civique
- compétence culturelle et artistique
- apprendre à apprendre
- autonomie et initiative personnelle

Le choix de ces compétences est le résultat de la prise en compte simultanée de 3 critères : 1) ces compétences doivent être accessibles à tous pour contribuer non pas à une sélection mais à une culture commune ; 2) elles doivent être pertinentes pour un large éventail de situations de la vie quotidienne et de la vie en société ; 3) elles sont utiles à un apprentissage tout au long de la vie et sont des clés à l'accès à d'autres compétences plus spécifiques.

Annexe 4 : Cadre français et cadre européen des certifications²²

Lorsque la consultation relative au Cadre européen des certifications (CEC) a été lancée en 2005, les partenaires français concernés ont considéré que le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) constituait la base du cadre national français des certifications concernées par le CEC. Sont présentés ici d'abord le cadre national et le cadre européen des certifications, puis quelques réflexions au sein du groupe technique en charge de formuler des propositions visant à transposer les niveaux du cadre français vers le cadre européen.

Le Cadre français

Il existe de nombreux systèmes de certification en France, si l'on considère qu'une certification renvoie à l'acte qui consiste à évaluer les acquis d'un individu par rapport à une référence définissant :

- la nature des acquis à évaluer,
- les critères relatifs à l'évaluation de ces acquis,
- les modalités des évaluations réalisées,
- les acteurs qui en ont la compétence.

La légitimité permettant l'acte de certifier est partagée par de nombreuses autorités comme l'État, les partenaires sociaux, des institutions en charge de dispositifs d'assurance-qualité, etc. Mais la reconnaissance de la valeur de la certification délivrée varie suivant les droits qui lui sont associés et le contexte de leur application. En France, cette valeur a généralement été fixée au plus haut niveau de l'État. Actuellement, cette valeur suppose une démarche tripartite (État – partenaires sociaux : employeurs et salariés) où ne sont reconnues que les certifications en lien avec le concept de « qualification ». Les certifications sont considérées comme des « indicateurs de qualification » lorsqu'elles attestent qu'un individu « maîtrise un ensemble de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes certifiant sa capacité à les combiner sous la forme de compétences pour réaliser des activités dans un large contexte professionnel avec un niveau de responsabilité et d'autonomie préalablement définies ».

Un Cadre national des certifications

En 2002, la loi du 17 janvier a créé un **Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)**²³ ayant pour objet de recenser l'ensemble des certifications à valeur nationale délivrées en France en lien avec la définition énoncée supra. Par ailleurs, l'enregistrement d'une certification professionnelle implique une exigence complémentaire : être accessible par voie de validation des acquis de l'expérience (VAE), que ceux-ci soient formels, non formels ou informels.

Dans le RNCP, trois types de certifications peuvent être enregistrés :

- les **diplômes et titres à finalité professionnelle délivrés au nom de l'État**, qui sont enregistrés de droit, car créés, renouvelés ou habilités après consultation d'une instance paritaire tripartite (CPC, CNESER²⁴) ;

²² Ce texte reprend l'essentiel d'un texte de George Asseraf et Renaud Eppstein, publié dans *Administration et éducation* n° 121 (op.cit. coordonné par A. Michel), qui lui-même s'appuie en partie sur un document de travail produit dans le cadre du projet Leonardo « *EQF Network Testing* », piloté par la CNCPC et l'AFDET.

²³ www.cncp.gouv.fr

²⁴ CPC : commission professionnelle consultative ; CNESER : conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

- les **certificats de qualification professionnelle** (CQP), délivrés par les branches professionnelles, enregistrés sur demande ;
- les **titres et diplômes à finalité professionnelle**, relevant d'organismes consulaires, privés ou publics mais délivrés en leur nom propre, qui relèvent également d'une procédure d'enregistrement sur demande.

L'ensemble des certifications ayant vocation à être dans le RNCP représente un potentiel d'environ 13 000 certifications²⁵ (dont 10 000 délivrées par les universités ou les grandes écoles), soit 85 % de celui-ci. Les autres types de certifications peuvent être enregistrés après avis de la **Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP)**, où siègent notamment 10 représentants de l'État, 10 représentants des partenaires sociaux et 3 représentants des régions, selon une procédure spécifique et sur décision du ministre en charge de la formation professionnelle.

Niveaux de certification

Le décret relatif au RNCP précise que les certifications doivent notamment être classées par niveau en se référant à une grille commune établie en 1969. Cette grille avait pour objectif d'établir un lien entre formation et marché du travail. Tous les ministères et la CNCP utilisent cette grille pour classer les certifications en relation avec le niveau d'autonomie et de responsabilité dans une organisation de travail, à l'exception du ministère de l'enseignement supérieur qui privilégie une classification en fonction de la durée des cycles d'études (conformément à une grille établie en 1967).

Niveau	Définition
I et II	Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation d'un niveau égal ou supérieur à celui de la licence ou des écoles d'ingénieurs.
III	Personnel occupant des emplois exigeant normalement des formations du niveau du brevet de technicien supérieur (BTS), du diplôme des instituts universitaires de technologie (DUT) ou de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur.
IV	Personnel occupant des emplois de maîtrise ou possédant une qualification d'un niveau équivalent à celui du baccalauréat technique ou de technicien et du brevet de technicien)
V	Personnel occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du brevet d'études professionnelles (BEP) (deux ans de scolarité au-delà du premier cycle de l'enseignement du second degré et du certificat d'aptitude professionnelle (CAP).
Vbis	Personnel occupant des emplois supposant une formation courte d'une durée maximum d'un an, conduisant notamment au certificat d'éducation professionnelle ou à toute autre attestation de même nature
VI	Personnel occupant des emplois n'exigeant pas une formation allant au-delà de la fin de la scolarité obligatoire

Classification des niveaux de qualification, établie à partir des niveaux de formation, approuvée par décision du Groupe Permanent de la Formation Professionnelle et de la Promotion Sociale le 21 mars 1969.

Le Cadre européen

La CNCP a été désignée comme la principale institution coordinatrice des travaux liés à la transparence des qualifications par la loi de 2002 et par un décret du 26 avril 2002, désormais intégré dans le code de l'éducation et le code du travail. Elle se trouve donc naturellement concernée par les travaux liés au Cadre européen des certifications.

²⁵ Fin 2008, environ 5 500 certifications étaient enregistrées dans le RNCP.

Le Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC, en anglais *EQF : European Qualifications Framework for Lifelong Learning*) est un outil de transparence des certifications, visant à favoriser la mobilité au sein de l'Union européenne. Au niveau européen, la notion de certification est définie comme le résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède, au terme d'un apprentissage formel, non-formel et informel, les acquis correspondant à une norme donnée. Le CEC propose un cadre de référence, ou « méta-cadre » permettant d'établir une correspondance entre les niveaux des cadres nationaux (lorsqu'ils existent). Le Cadre est un des éléments d'une politique globale d'éducation et de formation tout au long de la vie proposée par l'Europe qui se met en place sur le principe du volontariat des États membres.

Eléments du Cadre européen

Le Cadre propose une échelle à 8 niveaux, chacun étant défini à l'aide de descripteurs, exprimés en termes d'acquis d'apprentissage, se répartissant en :

- **savoirs**²⁶ : le résultat de l'assimilation d'informations grâce à l'éducation et à la formation. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude. Le Cadre européen des certifications (CEC) fait référence à des savoirs théoriques ou factuels;
- **aptitudes** : la capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes. Le CEC fait référence à des aptitudes cognitives (utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) ou pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments) ;
- **compétences**: 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 ou personnel. Le CEC fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie.

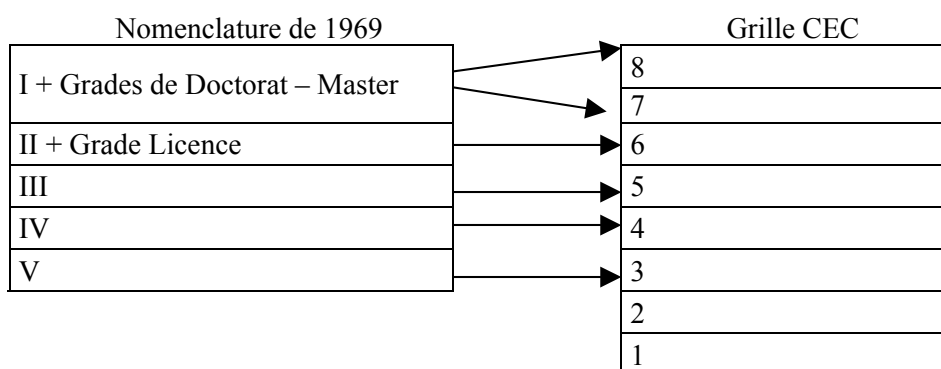
Le tableau des descripteurs doit, en principe, se lire aussi bien verticalement, pour mettre en évidence la progressivité dans les niveaux, qu'horizontalement, pour permettre une lisibilité par combinatoire des trois descripteurs. Le CEC se base sur la notion d'acquis d'apprentissage comme élément essentiel visant à favoriser la transparence. En effet, ce cadre permet la mise en relation de systèmes de certifications différents, tant par leurs modalités de construction que par la diversité des autorités compétentes pour certifier. Si le choix de lisibilité est fait pour décrire un lien avec le marché du travail, on devrait observer alors une prédominance des indicateurs « aptitudes » et « compétences » pour définir un référencement. Cependant, un fort attachement au positionnement des niveaux en fonction de l'organisation des formations reste prégnant chez beaucoup de certificateurs ; ce qui induit alors une prépondérance du premier indicateur « savoir ».

En outre, la diversité des critères de positionnement selon les certificateurs rend une transposition certification par certification, particulièrement difficile dans de nombreux cas. C'est la raison pour laquelle il a été décidé de privilégier une transposition de nos certifications dans le CEC, bloc de niveau par bloc de niveau.

²⁶ Définitions données dans l'annexe 1 de la Recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

La démarche française vers le CEC

Le Conseil National de l'Information Statistique, saisi par la CNCP sur la question de l'élaboration d'une nouvelle nomenclature des certifications, a recommandé que dans un premier temps²⁷ des experts (INSEE, DARES, DEPP, CEREQ²⁸, Conseil d'Analyse Stratégique) examinent avec la CNCP la possibilité de concevoir la construction d'une table de passage du cadre des certifications françaises vers ce Cadre européen, dans le respect de la recommandation du Parlement et du Conseil européen. Pour alimenter cette réflexion, la CNCP a mis en place un groupe de travail qui a invité les ministères certificateurs à préciser le positionnement des niveaux des certifications dont ils sont responsables au regard du CEC. Les réponses ont indiqué une convergence de vues dans le positionnement des certifications de niveau V à III. La situation des certifications relevant d'études postsecondaires est encore plus claire : le positionnement pour les niveaux I et II s'appuie, pour les certifications universitaires, sur les « descripteurs de Dublin », relevant du processus de Bologne et sur les trois « descripteurs du CEC ». La transposition des niveaux I et II semble donc structurée par ce positionnement pour l'ensemble des certifications. Reste enfin à définir le positionnement des certifications enregistrées sur demande au Répertoire. C'est l'avis de la CNCP sur les niveaux qui établira la référence à mettre en lien avec les niveaux du CEC, selon la même grille que celle utilisée pour les certifications enregistrées de droit. Un tel choix aura donc pour résultat une transposition systématisée se présentant ainsi :



Cette présentation d'une articulation automatique et systématique s'appuyant sur les positions des principaux ministères certificateurs n'est pas sans poser de difficultés pour des sous-systèmes bien spécifiques, pour lesquels des équivalences sont établies avec d'autres certifications en Europe qui ne renverraient pas au même niveau sur le CEC. Ces cas d'espèces, pour lesquels des solutions immédiates ne pourront être proposées, viendront alimenter la réflexion du groupe de travail relative à la définition d'une nouvelle nomenclature française des niveaux de certification. Quant aux certifications ne figurant pas dans le RNCP, elles ne pourront se positionner sur le cadre Européen de manière officielle. Ces travaux, menés dans le cadre du groupe de travail mandaté par le CNIS, ont également été alimentés par deux groupes de travail spécifiques, mis en place par la CNCP et l'AFDET²⁹ autour d'un projet Leonardo visant à tester l'opérationnalité de la mise en œuvre du CEC. Signalons également que les résultats de la réflexion relatifs à l'articulation de la

²⁷ Avant l'élaboration d'une nouvelle nomenclature des niveaux de certification conformément à la mission confiée à la CNCP (Article R335-31 du code de l'éducation).

²⁸ INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques ; DARES : Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques du ministère du Travail ; DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale ; CEREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

²⁹ Association française pour le développement de l'enseignement technique.

nomenclature de 1969 avec le CEC devraient être pris en compte dans un questionnaire à finaliser d'ici mi-2009, dans la perspective de la nouvelle « Enquête Emploi » mise en œuvre en 2011.

Conclusion

Le Cadre européen des certifications, qui constitue un moyen et non une finalité, est un outil visant à améliorer la lisibilité des cadres nationaux de manière à faciliter la mobilité européenne. Il vise à positionner les certifications non seulement en termes de savoirs mais aussi d'aptitudes et de compétences, ce qui est de nature à faciliter la mobilité d'étudiants dans le cadre de parcours de formation et la mobilité professionnelle en fournissant un indicateur de qualification au niveau européen. Le CEC constitue un outil de repérage et de positionnement des certifications en fonction des acquis d'apprentissage en complément d'autres outils tels que les ECTS, les ECVET ou les documents Europass.

Toutefois, la difficulté à maîtriser la logique des résultats d'apprentissage par un très grand nombre de certificateurs, d'une part, et la complexité et la diversité des cadres nationaux qui se référeront au CEC d'autre part, ne sont pas, en l'état, de nature à créer une automaticité de reconnaissances mutuelles autre que dans le cadre de conventions entre certificateurs.

(Texte rédigé fin 2008 par George Asseraf, IGAENR, président de la CNCP et Renaud Eppstein, maître de conférences et rapporteur général adjoint de la CNCP.

Annexe 5 : Les programmes de mobilité « l'éducation et la formation tout au long de la vie » 2007-2013

Voir www.europe-education-formation.fr, site de l'agence française à Bordeaux

Les nouveaux programmes de la période 2007-2013 sont intégrés dans un « programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » et succèdent aux programmes arrivés à échéance en 2006 : Leonardo, Socrates, *e-learning*, Jean Monnet et Tempus. Des objectifs opérationnels ont été fixés pour souligner la cohérence de ce programme intégré. :

- mobilité des travailleurs, étudiants et formateurs
- projets et réseaux multilatéraux ou nationaux destinés à améliorer les systèmes nationaux de formation
- études statistiques, mesures en faveur de la transparence et de la reconnaissance des qualifications, coopération dans le domaine de l'assurance qualité
- mesures d'accompagnement.

Les 4 programmes sectoriels (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci et Grundtvig) sont structurés de la même manière. Le principal changement par rapport à la phase antérieure concerne le transfert de la formation professionnelle supérieure de Leonardo à Erasmus et que tous les programmes permettent d'intégrer les aspects touchant les langues et les TIC.

Comenius

Ce programme porte sur l'enseignement préscolaire et scolaire jusqu'à la fin du 2^{ème} cycle du secondaire. Les objectifs essentiels sont de faire mieux connaître et comprendre aux jeunes et aux personnels d'éducation les diverses cultures au sein de l'Europe et d'aider les jeunes à acquérir les compétences de base nécessaires à leur développement personnel, à leur vie professionnelle et à une citoyenneté active. Le programme soutient des actions de mobilité, des partenariats entre écoles, des projets de coopération multilatérale, des réseaux et des mesures d'accompagnement³⁰. Comenius devra représenter au moins 10% du budget global de 7 milliards d'euros sur 7 ans.

Erasmus

Ce programme lancé en 1987 concerne désormais étudiants et enseignants de l'enseignement supérieur, y compris professionnel. Il s'agit notamment de soutenir la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de renforcer la contribution de celui-ci à l'innovation. Le programme soutient notamment les actions de mobilité, des projets conjoints innovants et des réseaux thématiques³¹. Erasmus devra représenter au moins 40% du budget total sur le septennat.

Leonardo da Vinci

Ce programme porte sur l'enseignement et la formation professionnels (sauf au niveau du supérieur). Il s'agit de favoriser la mobilité et l'adaptation aux mutations du marché du travail

³⁰ Voir Patrice Delègue, « L'impact du programme Comenius et des visites d'études dans l'enseignement scolaire », *Administration et éducation*, n° 121, 1-2009, *op.cit.*

³¹ Voir aussi dans *Administration et éducation*, n° 121, 1-2009 : Valérie Houvert, « L'impact du programme Erasmus dans l'enseignement supérieur ».

et aux nouveaux besoins de qualifications³². Leonardo devra représenter au moins 25% du budget total.

Grundtvig

Ce programme concerne l'éducation des adultes. Il s'agit notamment de remédier à certains problèmes résultant du vieillissement démographique en Europe et d'améliorer les dispositifs de formation continue³³. Grundtvig devra représenter au moins 3% du budget global.

Autres programmes

Le « programme transversal » recouvre 4 activités :

- la coopération politique
- la promotion de l'apprentissage des langues
- le développement des pédagogies et pratiques innovantes fondées sur les TIC
- la diffusion et l'exploitation des résultats d'actions et les échanges de bonnes pratiques.

Le programme Jean Monnet apporte son soutien à des activités pour stimuler l'enseignement, la recherche et la réflexion sur l'intégration européenne.

Erasmus Mundus est un programme visant à faciliter la mobilité entre l'Europe et le reste du monde en apportant son soutien à des masters de grande qualité offerts par des consortiums d'universités et qui propose des bourses pour s'inscrire dans ces masters (www.europe-education-formation.fr)

Tempus est le programme qui soutient la modernisation de l'enseignement supérieur dans les pays partenaires des Balkans, de l'Europe orientale, de l'Asie centrale, de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient.

Europass fournit 5 instruments pour faciliter la mobilité pour se former et travailler en Europe en permettant une plus grande transparence des qualifications acquises : le CV Europass, le passeport linguistique Europass, l'Europass mobilité (liste des périodes de stages, de semestres d'études, etc.), Le supplément au diplôme Europass et le supplément au certificat Europass : c'est l'agence Europe Education Formation France qui gère le dispositif Europass pour la France³⁴.

Label européen des Langues



Le label européen a deux objectifs principaux : encourager de nouvelles initiatives dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ; faire connaître ces

³² Pour plus de détails, toujours dans le même numéro de la revue *Administration et éducation* : Emmanuelle Gardan, « le programme Leonardo da Vinci ».

³³ Même revue, voir Sandrine Dickel ; « L'impact de Grundtvig dans l'éducation des adultes ».

³⁴ www.europass-france.org

initiatives aux enseignants et aux élèves pour les inciter à adapter les idées et les techniques en question à leur propre situation.

Le label est attribué chaque année aux projets les plus novateurs en matière d'apprentissage linguistique dans chaque pays participant au projet. Toute initiative sera éligible, indépendamment de l'âge des apprenants et du type d'établissement concerné.

Voir le site Internet : www.europe-education-formation.fr

Annexe 6 : L'éducation des adultes en Europe

Eurydice³⁵ a publié en mars 2011 un rapport sur « l'éducation formelle des adultes : politiques et pratiques »³⁶. Ce rapport rappelle d'abord la place centrale donnée à l'apprentissage tout au long de la vie dans l'agenda européen, étant donné son importance et sa contribution à la compétitivité, à l'employabilité et à l'inclusion sociale. Les ministres de l'éducation des pays membres de l'UE ont fixé l'objectif qu'en 2020 au moins 15% des adultes devraient participer à une formation. Le rapport constitue un premier bilan du Plan d'action sur l'éducation et la formation des adultes adopté par la Commission en 2007 et intitulé « C'est toujours le moment d'apprendre ».

Le rapport se concentre notamment sur l'objectif visant à permettre aux adultes de « monter d'un cran » et d'actualiser leur niveau de qualification. Il s'intéresse tout particulièrement aux opportunités données aux adultes peu qualifiés d'obtenir une reconnaissance formelle de qualification, mais aussi aux dispositions prises pour faciliter la reprise d'études supérieures. Le document présente d'abord (chapitre 1) une analyse des données statistiques relatives au niveau de formation des adultes en Europe et à leur participation à des activités d'éducation formelle. Il examine ensuite (chapitre 2) les concepts d'éducation formelle, non formelle et informelle, en attachant un intérêt particulier au concept d'éducation formelle utilisé dans le cadre de l'enquête sur la formation des adultes. Il examine ensuite (chapitre 3) les programmes de type « deuxième chance », notamment leur adaptation aux besoins des apprenants adultes. Dans un chapitre 4, sont décrites des mesures susceptibles de faciliter le retour à des études supérieures. Le dernier chapitre décrit les divers modes de financement des dispositifs d'éducation formelle pour les adultes et souligne les divers types d'aide qui peuvent faciliter la participation des adultes à des actions d'éducation formelle. Les trois derniers chapitres comportent de nombreux exemples concrets de mesures ponctuelles ou de politiques plus globales actuellement mises en œuvre en Europe.

L'information sur laquelle s'appuie ce rapport est celle fournie par la base de données du réseau Eurydice (Eurybase)³⁷, mais il utilise aussi d'autres sources d'information contenues dans diverses études thématiques : *Higher Education in Europe 2009 : Developments in the Bologna Process* (Eurydice 2009) et *The Modernisation of Higher Education* (Eurydice, publication prévue en 2011) ainsi que des documents du CEDEFOP, des données sur le marché du travail (enquête européenne sur le marché du travail) et l'enquête européenne sur l'éducation des adultes (*Adult Education Survey*).

Si ce rapport utilise essentiellement le cadre de la Classification internationale type de l'enseignement (CITE 1997), il intègre aussi le Cadre européen des qualifications ainsi que les cadres nationaux de qualifications disponibles³⁸. Une version provisoire du rapport a été soumise aux commentaires aux unités nationales du réseau Eurydice avant validation.

³⁵ On rappellera que le réseau Eurydice, qui fournit une information sur les systèmes éducatifs de 33 pays en Europe (États membres de l'U.E., de l'AELE, la Croatie et la Turquie) ainsi qu'une analyse de leurs politiques éducatives, est coordonné par l'Agence exécutive « Éducation, Audiovisuel et Culture » de l'UE à Bruxelles. Les publications d'Eurydice sont disponibles gratuitement sur :

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

³⁶ Le rapport intégral n'est accessible en ligne qu'en anglais à l'adresse :

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php

³⁷ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php

³⁸ En mai 2010, des cadres nationaux de qualifications avaient été élaborés pour les systèmes éducatifs suivants : Communauté flamande de Belgique, Estonie, France, Irlande, Malte, Portugal et Royaume-Uni.

Quelques données chiffrées à retenir : en 2010, si environ 70% des adultes de 25 à 64 ans ont terminé des études du deuxième cycle du secondaire (CITE 3), environ 76 millions d'adultes dans l'UE n'ont pas atteint ce niveau considéré aujourd'hui comme nécessaire à une insertion sans problème sur le marché du travail et à une employabilité durable. Parmi eux, 23 millions n'ont pas dépassé le niveau de l'enseignement primaire. Evidemment, les différences sont importantes entre les pays : le pourcentage d'adultes n'ayant pas atteint le niveau CITE 3 est de 28% en moyenne au sein de l'UE et varie de 8,6% en République tchèque à 71% en Turquie. Il est de 29,6% en France, 14,5% en Allemagne, 25,4% au Royaume-Uni, 48,5% en Espagne, 45,7% en Italie et 70% au Portugal. Ce pourcentage est particulièrement bas dans les pays de l'Europe centrale et septentrionale.

Une autre information importante est la confirmation que dans tous les pays, les adultes les moins qualifiés sont les moins enclins à participer à une éducation formelle tout au long de la vie. Il est vrai que le plus souvent, les réelles opportunités qui leur sont offertes sont mal adaptées à leurs besoins et à leurs capacités. Partout, la flexibilité des dispositifs de formation et de validation des acquis est un facteur essentiel d'incitation.

En ce qui concerne les chances offertes à des adultes de suivre des formations d'enseignement supérieur, seuls quelques pays ont défini des objectifs politiques clairs. Toutefois, de nombreux pays ont mis en place des dispositifs facilitateurs tels que la validation d'apprentissages non formels ou informels antérieurs. Ainsi en France en est-il de la VAE (validation des acquis de l'expérience), qui se développe lentement mais sûrement dans l'enseignement supérieur.