

A large, semi-transparent globe with a grid pattern is centered on the page. The globe shows the continents of Europe and Africa. The background is a gradient of blue and orange, with several white stars scattered across it, reminiscent of the European Union flag.

Changer pour promouvoir une société de la connaissance

FREREF

Fondation des Régions Européennes
pour la Recherche en Education et en Formation

**Changer
pour promouvoir
la société de la connaissance**

Cette synthèse de la 8^e Université d'été a été réalisée par Jean-Marie Albertini, Joël Bonamy, Christiane Ferland et Claude Houssemand.

Cet ouvrage a pour origine les travaux de la 8^{ème} session de « l'Université Européenne d'Eté de la Recherche et des Innovations pour Apprendre tout au long de la vie ». Elle a eu lieu à Bruxelles du 8 au 10 septembre 2010. Cette 8^{ème} session de « l'Université Européenne d'été », due à une initiative de la FREREF, a été soutenue par la Communauté Française Wallonie -Bruxelles et la Région Rhône-Alpes. Sa préparation a été réalisée par un réseau européen unissant des Régions, des organisations syndicales et patronales, des centres de recherches, des centres de formation et des universités. Cette Université vise à mettre en place une plate-forme permanente d'échange entre partenaires sociaux, professionnels de l'éducation et de la formation et responsables politiques régionaux. Le lecteur qui le désire trouvera sur le site -<http://www.freref.eu> - l'ensemble des actes de l'université, ainsi que ceux des précédentes sessions.

Préface

Jean-Claude MARCOURT

*Ministre de l'Economie, des PME, du Commerce extérieur, des Technologies nouvelles
et de l'Enseignement supérieur
Région Wallonne et Fédération Wallonie-Bruxelles*

L'apprentissage et la formation tout au long de la vie sont non seulement des éléments essentiels du processus de Bologne qui vise à construire un Espace européen de l'Enseignement supérieur mais constituent également des outils intéressants du redéploiement régional. Dans ce contexte, l'organisation en Fédération Wallonie-Bruxelles de cette Université d'été, au moment même où la Belgique exerce la Présidence du Conseil de l'Union européenne, ne peut que nous réjouir.

Il semble évident que nous n'avons pas encore totalement donné à la formation tout au long de la vie la place qui lui revenait. C'est aujourd'hui une priorité à laquelle il nous appartient de répondre.

La question a d'ailleurs été abordée lors de la Table ronde sur l'Enseignement supérieur que j'ai eu le plaisir d'initier en décembre 2009 et qui a rassemblé plusieurs mois durant l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur. Lors des échanges qui furent particulièrement riches, il est apparu qu'un travail de réflexion sur ce sujet était une nécessité absolue et qu'il s'agira, notamment, pour les institutions d'enseignement supérieur d'intégrer cette notion d'apprentissage tout au long de la vie dans leur culture, leur stratégie et leur organisation.

Ce vers quoi il faudra obligatoirement tendre, c'est vers plus de souplesse, vers plus d'adaptabilité. L'objectif est bien de parvenir à rencontrer les parcours individuels de formation et d'apprentissage tout en veillant à ce que ceux-ci conservent une certaine cohérence.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la réforme de l'Enseignement supérieur est en cours et se concrétisera prochainement par la création d'un nouveau paysage, dont un des nombreux objectifs est d'encourager, en matière de recherche et de développement, les partenariats entre les Universités, les Hautes Ecoles, les Centres de recherche et les entreprises.

C'est ainsi que, dès aujourd'hui, nous multiplions les efforts et les actions afin de faire vivre la créativité, l'innovation et l'esprit d'entreprendre au sein de nos écoles, et ce dès le plus jeune âge.

C'est la première marche du programme qui s'appelle CREATIVE WALLONIA. Ce programme vise à entraîner le plus grand nombre possible de Wallons dans une dynamique innovante, basée notamment, sur une formation transdisciplinaire. Il se veut être une réponse adéquate dans le contexte d'une économie globale, ouverte et en constante mutation.

Clairement, au sein de ce programme de créativité dédié à la Wallonie, la région est reconnue comme étant l'entité territoriale et humaine la plus adéquate à l'avènement de l'innovation. A ce sujet, l'innovation est sans doute aujourd'hui moins invention ou découverte que transformation d'opportunités en idées.

De plus en plus de voix se font entendre aujourd'hui pour voir dans la région, dans les régions, le cadre institutionnel et territorial le plus adéquat pour la réalisation de certains programmes. En effet, les régions sont des partenaires à part entière de l'Europe et il convient, dès lors, de les positionner comme telles. Et je sais qu'il s'agit là d'une des principales missions de la Fondation des Régions Européennes pour la Recherche, l'Education et la Formation.

Nous avons également pu vérifier que, même en cas de crise économique, il y a des espaces d'action que les régions peuvent s'approprier pour mettre en œuvre leurs propres stratégies. C'est ce que nous faisons, en Wallonie, dans le cadre d'un programme ambitieux, le Plan Marshall, lequel porte déjà ses fruits en de nombreux domaines. Nos pôles de compétitivité contribuent grandement au redéploiement de la région dans des domaines où nous visons l'excellence.

Nous sommes convaincus que les régions sont des acteurs du développement économique global de l'Union européenne.

Bien entendu, il est évident que le capital humain est un élément déterminant du succès d'une société et, partant, d'une région. C'est aussi pour cette raison que nous en avons fait un axe à part entière du Plan Marshall : le capital humain est effectivement pour nous un atout à valoriser.

Nous sommes entrés dans une société de la connaissance et celle-ci se construit et s'adapte chaque jour. La connaissance est l'élément essentiel de la stratégie européenne en matière de compétitivité.

Aujourd'hui, on ne peut plus se contenter de posséder des connaissances acquises une fois pour toutes. Il est, dès lors, essentiel d'apprendre à apprendre, dans un processus continu. Il s'agit, dans ce processus, de favoriser un projet personnel, de valoriser les acquis de l'éducation non formelle, en posant le postulat de la réussite de l'individu.

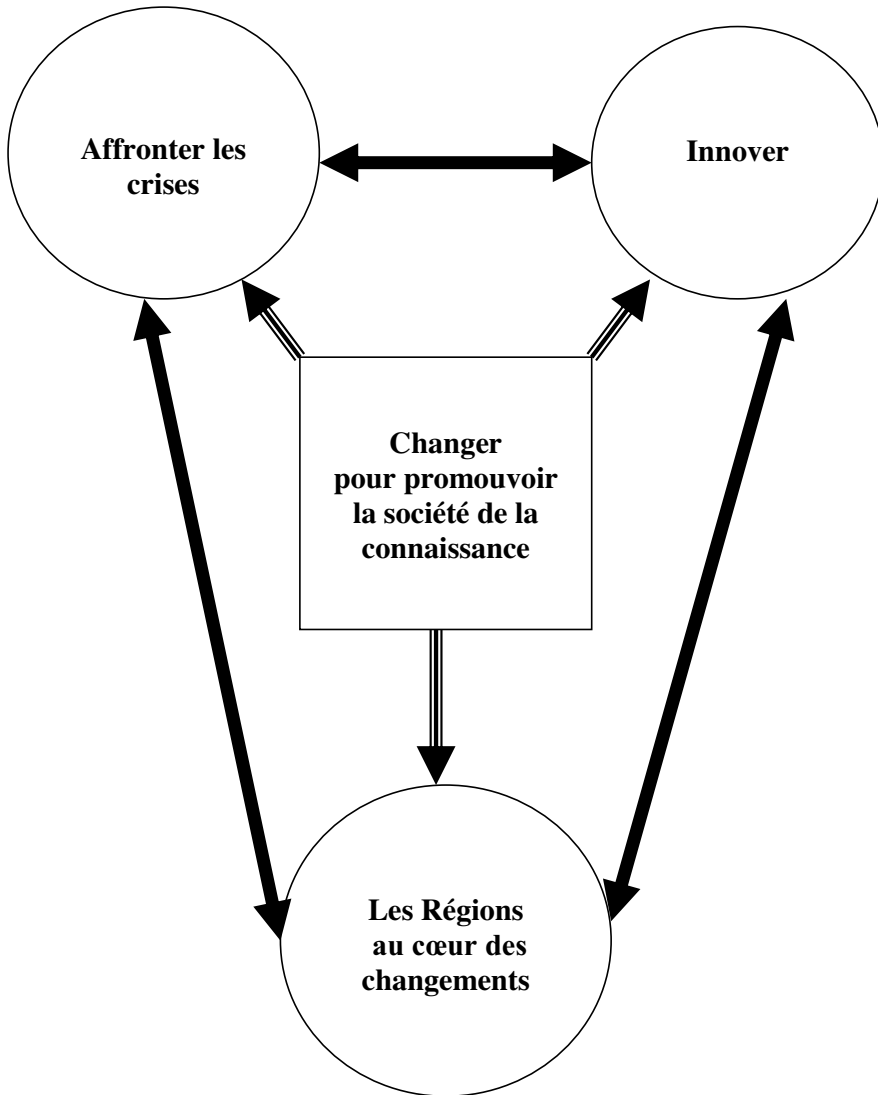
La région est le lieu idéal pour la mise en place et le développement du LLL (Lifelong Learning) par la proximité des milieux professionnels et des centres de formation.

L'université d'été, lieu d'échange interrégional, contribue à la réflexion sur la connaissance et sa transmission.

Que cette édition de votre Université d'Eté, comme les précédentes, soit riche des expériences partagées.

Sommaire

| | |
|---|----|
| Préface | 3 |
| Introduction | 7 |
| <u>CHAPITRE I – Changer pour affronter les crises</u> | 9 |
| 1. Promouvoir le capital humain | 10 |
| 2. Promouvoir la mobilité | 13 |
| a) la flexibilité des structures de production et des institutions est une question de survie | |
| b) les conséquences de la flexibilité des entreprises sur l’emploi sont considérables | |
| 3. Promouvoir l’apprendre tout au long de la vie | 17 |
| <u>CHAPITRE II - Les Régions au cœur des changements</u> | 19 |
| 1. Reconvertir le développement régional | 20 |
| a) la prise en compte des nouveaux paradigmes économiques | |
| b) la crise qui débute en 2008 oblige à aller plus loin dans le redéploiement | |
| 2. Organiser le redéploiement régional | 27 |
| 3. Mutualiser et mettre en réseau | 33 |
| a) les mises en réseau internes à chaque région | |
| b) les réseaux interrégionaux | |
| <u>CHAPITRE III – Les innovations nécessaires aux changements</u> | 43 |
| 1. Innover pour mobiliser | 45 |
| a) mobiliser ou motiver | |
| b) mobiliser les enseignants | |
| 2. Innover en créant de nouveaux chemins pour apprendre | 53 |
| a) orienter, accompagner | |
| b) prendre en compte la formation informelle | |
| c) passer du raccrochage social au raccrochage éducatif | |
| d) valider les acquis de l’expérience | |
| 3. Innover en réintroduisant l’évaluation qualitative | 57 |
| Glossaire | 58 |
| Bibliographie | 63 |
| Qu’est-ce que la FREREF | 64 |



Introduction

Au niveau européen, une Société de la Connaissance n'a jamais été définie. Au départ, le Traité de Lisbonne a tout simplement repris un concept venu des Etats Unis. Il caractérisait une situation dans laquelle la « Recherche Développement » jouerait un rôle central. Toutefois la Commission Européenne, en tenant compte des exigences de ce rôle central a été amenée à donner une place toujours plus importante à la formation. Les besoins en personnel qualifié allaient augmenter. Le niveau des connaissances de chaque personne devait non seulement s'accroître mais se renouveler en permanence. La rapide obsolescence des connaissances provoquée par la recherche et sa mise en œuvre faisait de la formation continue une nécessité vitale. Pour vivre dans un monde en évolution rapide, les jeunes devaient, dès leur petite enfance, non seulement apprendre, mais surtout apprendre à apprendre. Sans « l'Apprendre tout au long de la vie » les laissés pour compte de la Société de la Connaissance se multiplieraient et une telle situation serait lourde de crises, de violence et d'intolérance.

Cette exigence de formation en croisait une autre. Il devenait nécessaire de lier toute production à un développement de services. La multiplication des nouveaux produits, la diminution de leur durée de vie, les problèmes posés par leur production et leur diffusion exigeaient des entreprises plus de flexibilité et un changement profond de leur organisation. L'intégration des flux d'information et de production grandissait. La montée de la production immatérielle s'accélérait. Ce n'est plus seulement la dynamique de la productivité et de la consommation qui expliquait la montée des activités tertiaires mais la transformation de l'organisation des entreprises. L'excellence de l'entreprise ne dépendait plus de la division taylorienne du travail mais de la communication entre tous les participants à la production. Des équipes sur les chaînes de production au groupe projet, la communication devenait un impératif vital. Des personnes de divers niveaux de qualification et de diverses disciplines devaient travailler ensemble en sachant ce qu'elles pouvaient apporter aux autres et ce que les autres pouvaient leur apporter. La société de la connaissance aboutit, en fin de compte, à la gestion de l'ignorance.

En définitive, le développement d'une société de la connaissance exige aujourd'hui des changements dans toute la vie sociale, économique et politique, car :

- sans eux, nous ne pourrions pas véritablement sortir de la crise qui paralyse le dynamisme des anciens pays industrialisés,
- dans l'Union Européenne, les Régions apparaissent essentielles à leur maîtrise,
- ils exigent des innovations fondamentales dans tous les domaines de l'éducation.

La société de la connaissance

est une société dans laquelle « la recherche-développement » joue un rôle central

qui provoque une obsolescence rapide des connaissances.

Elle impose l'apprendre tout au long de la vie.

Elle rend nécessaire

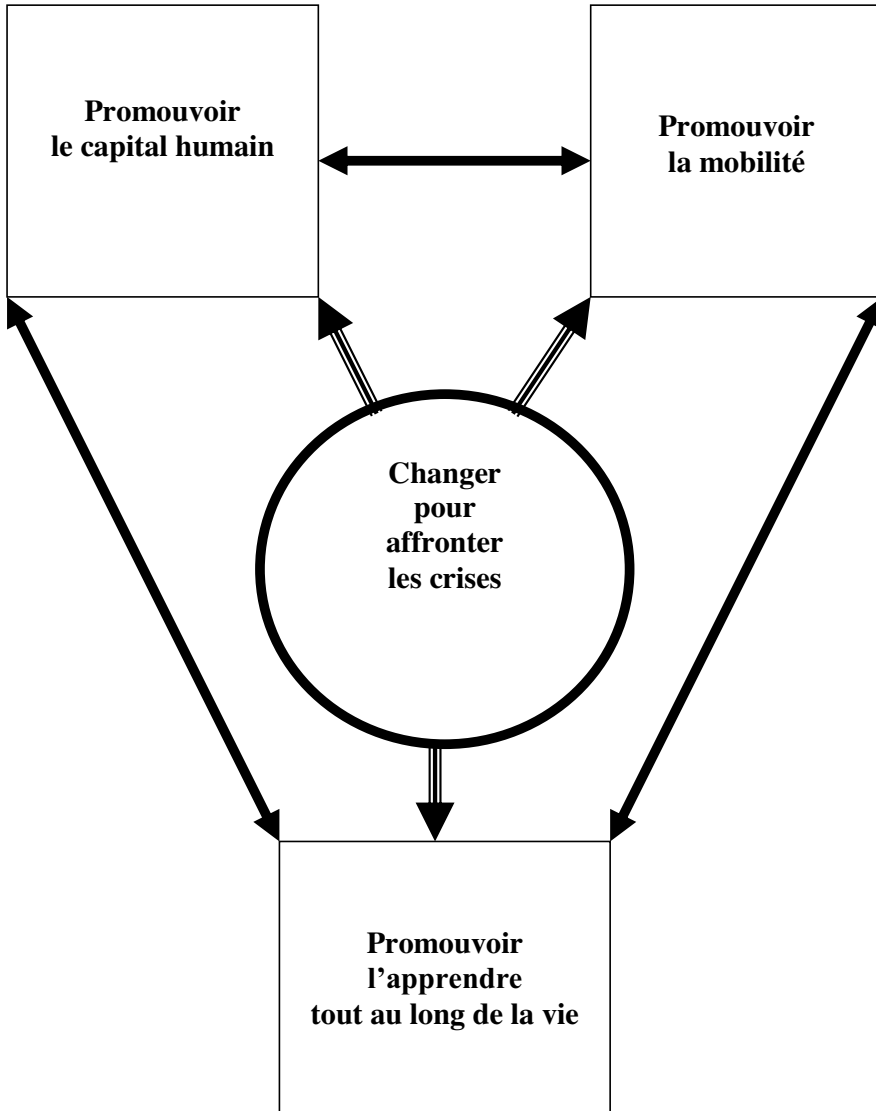
- de lier toute production à la formation

- une plus grande flexibilité des entreprises

- la communication entre tous ceux qui participent à la formation

- et rend obsolète l'organisation taylorienne de l'entreprise.

Elle exige des changements dans toute la vie économique et politique.



Chapitre 1

Changer pour affronter les crises

En 2009, durant l'Université d'été de Barcelone, nous avons décrit les causes la crise de 2008. Partant de cet acquis, l'Université d'été de Bruxelles a recherché les changements qui permettraient d'affronter cette crise tout en promouvant une société de la connaissance.

Cette crise marque en effet la fin d'un monde et peut en annoncer un nouveau. Quel monde ? Celui que nous construirons. De 1945 jusqu'au premier choc pétrolier de 1974, les anciens pays industrialisés ont connu une sorte de période miraculeuse. Tirant les leçons de la crise de 1929, leurs gouvernements ont mis en œuvre un état-providence. Il intégrait tous les acteurs de l'économie dans une marche au progrès tant économique que social. Ce n'était qu'une petite parenthèse. Depuis le début de l'ère industrielle, toutes les grandes mutations ont été des périodes de crise et ont été vécues comme telles.

La première manière de s'en sortir est de regarder où nous en sommes, d'observer notamment que, dans un même contexte, des pays réagissent de manière différente. Franchir le pas à la Suédoise ou à la Thatcher n'est pas la même chose. Dire c'est la crise, nous n'avons pas de choix est faux, il existe toujours des alternatives. Il nous faut aussi prendre en compte que tous les pays ne connaissent pas la même crise. Jamais la croissance des pays émergents n'a été aussi importante.

Il nous faut aussi analyser les diverses dimensions des mutations auxquelles nous assistons. Nous ne sommes plus en présence d'une crise financière qui peut être résolue par des injections massives de monnaie. Nous ne sommes plus en présence d'un monde où il suffisait d'avoir des matières premières, des infrastructures et de la formation professionnelle pour progresser. L'immatériel a changé la donne et la globalisation a fait le reste.

Pour affronter la crise nous devons changer pour promouvoir tout à la fois:

- le capital humain,
- la mobilité
- l'apprendre tout au long de la vie.

L'université de Bruxelles a recherché les changements qui permettraient d'affronter la crise 2008

qui marque la fin d'un monde et annonce un monde nouveau.

Or, toutes les grandes mutations ont été vécues comme des périodes de crise.

Dire : « c'est la crise, nous n'avons pas de choix » est faux, il existe toujours des alternatives.

Au départ, il faut analyser les diverses mutations et la diversité de situations.

*Nous devons changer et promouvoir
-le capital
-la mobilité
-l'apprendre tout au long de la vie*

Quelques extraits de la table ronde consacrée au Capital Humain

Il faut, dès le plus jeune âge, développer la créativité. Cela n'a rien à voir directement avec la connaissance mais c'est terriblement important. C'est le premier regard de l'enfant sur la vie qui compte. Pour apprendre à apprendre, il faut plus que connaître. Ce que l'on demande aux parents ou à un professeur n'est pas simplement de transmettre des connaissances. C'est d'aider le tout jeune enfant, l'élève et l'étudiant, à apprendre par eux-mêmes, à chercher par eux-mêmes et donc finalement à être capables d'entrer dans des cursus de formation tout au long de la vie. Pour y parvenir, il faut diversifier et adapter cette capacité d'apprendre par soi-même en fonction des milieux, de tous les milieux y compris des plus défavorisés car tous seront confrontés à cette nécessité. Pour chaque milieu il faut des démarches plus ciblées et prévoir des rattrapages.

(d'après Michel Quevit)

Cela ne nous sert à rien d'avoir 10 % de gens extrêmement intelligents et 90 % de gens qui auraient un niveau scolaire très faible. Une Société de Connaissance ne peut pas être une société par trop élitiste ; posséder quelques champions, ne suffira pas à promouvoir la société de la connaissance, une scolarisation de toute la jeunesse permettant d'en extraire les meilleurs non plus. Désormais, le dynamisme d'une société et d'une économie se joue plus dans la qualité des relations sociales, dans la capacité de tous à coopérer, à écouter et à comprendre ce qui se passe. Donner à des jeunes de 18 ans de l'argent pour qu'ils se baladent dans le monde est meilleur et plus efficace pour l'économie que de les adapter à un segment précis de connaissance. Après tout, il y a un moment où l'on se forme soi-même. Ce qu'on peut attendre de la société, ce n'est pas qu'elle vous mette dans un tuyau ou une case, mais qu'elle vous aide à vous former vous-même. Il y a des pays qui font cela très bien. Trouver les processus qui font que vous puissiez aller, venir, repartir, revenir. Ce n'est pas de la poésie, c'est comme cela que se fait la vie.

(d'après François Dubet)

Nous devons être conscients que tout le monde n'aura pas nécessairement accès aux centres de recherche. Comment fait-on pour former le plus grand nombre, de former chacun aux savoirs qui lui sont à un moment donné nécessaires non seulement pour son émancipation personnelle mais aussi dans le cadre d'un développement économique ? Il faut toujours trouver la balance entre permettre le développement de l'élite et le développement du plus grand nombre.

(d'après Julien Compère)

En Région Rhône-Alpes, dans le domaine de la culture, en 10 ans nous avons multiplié par 4,5 le nombre de places du spectacle vivant. Durant la même période, nous avons perdu 20 % des spectateurs de ce théâtre vivant. Car ce sont les mêmes qui allaient au spectacle il y a dix ans qui y vont aujourd'hui plus souvent. Le simple fait de proposer une offre en matière de formation ne suffit pas à mobiliser le plus grand nombre.

(d'après Philippe Meirieu)

Ces passages ne sont pas la reprise exacte des interventions mais des retranscriptions permettant de mettre en valeur leur apport

1. Promouvoir le capital humain

La crise pétrolière de 1974, en catalysant toutes les contradictions de la croissance, a marqué la fin des Trente Glorieuses. A cette époque, en France, nous nous consolions de la facture pétrolière par un slogan : « nous n'avons pas de pétrole mais nous avons des idées ». A travers cette formule nous nous référions comme la plupart des autres pays européens à la première définition de la société de la connaissance, celle qui s'organise autour de la « Recherche-Développement ». Cette conception a justifié de donner la priorité à l'accroissement du nombre des chercheurs, des ingénieurs et des spécialistes hautement qualifiés. C'est en formant plus, directement ou par la formation continue, que l'on pourrait mettre en œuvre les innovations rendues possibles par la « Recherche-Développement ».

Il est certes nécessaire d'avoir des laboratoires de bonne qualité, de grandes universités, de former plus de spécialistes. Toutefois si l'enjeu de la société de la connaissance est aussi une manière de s'organiser, d'organiser la production, d'organiser la vie collective, l'important n'est pas simplement l'excellence de ceux directement engagés dans la recherche et ses mises en œuvre, ce sont tous les autres.

On a d'abord voulu relever ce défi en mettant à la disposition du plus grand nombre des moyens pour augmenter leur capacité à participer à la société de la connaissance. Malheureusement avoir à sa disposition les moyens pour mieux se former et accroître sa culture ne suffit pas. Ce sont les cadres qui ont le plus bénéficié des mesures destinées à la formation continue. Ce sont ceux qui fréquentaient déjà les musées ou les théâtres qui ont profité des subventions qui permettaient de les rendre plus accessibles ou mieux gratuits.

Pour permettre au plus grand nombre d'accéder à la société de la connaissance, une médiation est nécessaire. Il est nécessaire de les accompagner dans l'acquisition ou le maintien d'une qualification et dans la fréquentation des lieux qui peuvent leur permettre d'élargir leur culture et améliorer leur qualification.

Il ne faut pas non plus oublier qu'attendre l'âge adulte pour faire entrer une personne dans la société de la connaissance est fatalement décevant. Apprendre à apprendre doit commencer dès la petite enfance. Pour préparer l'entrée dans une société où les connaissances seront de plus en plus périssables, c'est bien avant l'entrée dans la scolarité qu'il faut développer la créativité d'un enfant et les activités qu'elle exige.

La crise pétrolière de 1974, a marqué la fin des Trente Glorieuses.

En disant « nous n'avons pas de pétrole mais nous avons des idées », nous avons donné la priorité à la « Recherche et développement »

Cependant avoir des laboratoires de bonne qualité, de grandes universités et des spécialistes ne suffit pas.

Mettre à disposition plus de moyens pour se former non plus.

Pour permettre au plus grand nombre d'accéder à la société de la connaissance, une médiation est nécessaire.

Il ne faut pas attendre l'âge adulte pour faire entrer une personne dans la société de la connaissance..

De la mobilité à la promotion sociale et professionnelle

Un aperçu des travaux de la FREREF d'après les projets REGIO LLL, MOBIVET et EUROAPPRENTISSAGE

Le projet REGIO LLL a d'abord pour but d'approfondir et dynamiser de manière concernée la mobilité transnationale des apprentis et des jeunes en formation professionnelle. Il vise également à augmenter les échanges sur le plan quantitatif entre les Régions impliquées, tout en travaillant sur une optimisation des conditions facilitant cette mobilité. A travers ce projet, des activités clefs sont directement liées à la mobilité (telles les visites d'étude) de façon à favoriser les échanges d'expériences, discuter des difficultés rencontrées, préconiser des solutions et à favoriser une réadaptation de dispositifs. Un atelier nommé *projet 1* a permis la production de dix recommandations desquelles ont découlé un certain nombre de projets. Ces recommandations étaient les suivantes :

1. Adhérer à la Charte des Régions en faveur de la mobilité des jeunes en formation professionnelle;
2. Formaliser la volonté régionale des échanges par un système de conventions bilatérales;
3. Organiser annuellement un événement de type : « rencontres interrégionales de la mobilité des jeunes en formation professionnelle »;
4. Constituer un groupe régional de mutualisation et de capitalisation sur les obstacles juridiques de la mobilité;
5. Former un groupe interrégional de mutualisation et de capitalisation sur la promotion et la sensibilisation;
6. Désigner un point de contact par Région;
7. Mettre en place des missions d'étude de délégations régionales dans une autre Région;
8. Mettre la mobilité des jeunes en formation professionnelle à l'ordre du jour des déplacements de délégations étrangères dans une Région;
9. Encourager l'utilisation de l'Europass mobilité en le liant aux financements régionaux de la mobilité;
10. Développer la reconnaissance officielle de la mobilité internationale en l'intégrant dans les cursus et les certifications de formation professionnelle.

À la suite de ces recommandations, le projet MOBIVET a été réalisé. Ce dernier a comme objectif principal de favoriser et développer la mobilité des jeunes en formation professionnelle par l'organisation de rencontres de *peer learning* entre professionnels de la mobilité et par l'organisation d'un forum annuel. Parmi les réalisations, deux guides sur les outils et les pratiques innovantes sont produits à l'intention des Régions, les porteurs de projets et les organismes intermédiaires qui interviennent dans le développement de la mobilité. Une étude sur les bénéfices de la mobilité sera lancée afin de mieux documenter les compétences professionnelles acquises, l'employabilité et le potentiel d'adaptation de ces jeunes aux nouvelles exigences du marché de travail.

Voir la suite page 14

2. Promouvoir la mobilité

Dans une société de la connaissance où les changements de techniques, d'organisation, de communication et de production sont continus, il s'avère nécessaire d'accroître la flexibilité des structures et des hommes.

a) la flexibilité des structures de production et des institutions est une question de survie. Depuis les années 1970 et surtout à partir des décennies 1980 et 1990, les entreprises ont accéléré les mutations. Elles avaient presque toutes pour principal objectif de les rendre plus flexibles, plus adaptées aux changements. Juste à temps et flux tendus ont permis d'ajuster rapidement la production à la demande et de réduire les stocks. L'entreprise s'allège ainsi non seulement d'une partie de ses stocks mais aussi d'une partie de sa production, voire de sa recherche. Elle les confie à des sous-traitants à des filiales ou encore à des entreprises mieux placées qu'elle pour les réaliser. Parallèlement pour produire mieux et plus, les entreprises multiplient les implantations à l'étranger, leurs modes d'organisation leur permettent d'exploiter des marchés au départ étroits, elles facilitent en outre la pénétration dans de nouveaux pays ou y font produire à moindres coûts.

b) les conséquences de la flexibilité des entreprises sur l'emploi sont considérables. Pour beaucoup, alléger une entreprise c'est d'abord la « dégraisser » d'une partie de son personnel ou la faire glisser dans des structures qui ne garantiront plus la même sécurité. Une telle situation est lourde de tensions et de conflits. Pour faire accepter une mobilité subie, on a segmenté le marché du travail. On donnait plus de stabilité à ceux qui paraissaient indispensables et les autres étaient rejetés dans les emplois instables et périphériques. Deux marchés du travail se sont ainsi constitués. Un marché interne à l'entreprise pour ceux déjà en place qui paraissaient indispensables (les *insiders*). Les postes à pourvoir et les formations permettant d'y accéder leur étaient réservés. Par contre, sauf exception, ceux qui n'étaient pas déjà intégrés dans l'entreprise (les *outsiders*) ne se voyaient offrir que des postes instables ou provisoires, souvent dans des structures périphériques. Les structures administratives ont aussi participé à cette évolution en multipliant les postes de contractuels aux dépens des postes de titulaires. Cette segmentation n'a fait qu'accroître le passage par le chômage et la crise l'a accrue. Car, dans un premier temps, pour préserver l'avenir, les entreprises ont tenté de retenir le personnel qualifié en lui offrant de bénéficier d'un chômage partiel, souvent subventionné par les pouvoirs publics ou pris en charge par les organismes de sécurité sociale.

Le changement continu impose la flexibilité des structures et des hommes.

La flexibilité des structures de production et des institutions est une question de survie.

Les entreprises tentent d'ajuster rapidement leur production à la demande et d'alléger leurs coûts.

Les conséquences de la flexibilité des entreprises sur l'emploi sont considérables.

*Pour faire accepter une mobilité subie, on a segmenté le marché du travail en privilégiant les salariés déjà en place (les *insiders*).*

Cette segmentation n'a fait qu'accroître le passage par le chômage et la crise l'a accrue.

Quant au projet EUROAPPRENTISSAGE, il a pour vocation de créer un réseau européen d'appui pour favoriser la mobilité des apprentis dans les PME et les entreprises artisanales. L'intérêt du projet est qu'il croise à la fois l'approche régionale et l'approche sectorielle. Une mise en place d'une plateforme Web dont un espace est réservé aux membres du réseau est attendue de même qu'un espace ouvert au grand public. D'autres résultats sont attendus telles la constitution d'une boîte à outils pour les partenaires du réseau et la mise en place d'un observatoire et d'un baromètre qui rassembleront l'ensemble des données disponibles et mesureront la tendance de la mobilité en Europe.

Texte établi d'après l'intervention d'Adeline Devore de la FREREF

La mobilité professionnelle des adultes en Rhône-Alpes en 2006

Une étude a été menée par le PRAO en collaboration avec l'INSEE et la DRTEFP pour observer les changements de métier au long d'une carrière professionnelle. On observe qu'en région Rhône-Alpes, 20% des salariés ont changé de métier au cours de l'année 2006. De ce groupe, le changement de métier est plus important chez les moins de 30 ans et davantage lié à une phase d'ajustement de carrière. Ainsi, on retrouve 30% de mobilité professionnelle chez les moins de trente ans alors qu'elle est de 16% chez les plus de trente ans.

Cette mobilité touche plus particulièrement les personnes non qualifiées qui changent pour un métier dans le même domaine mais plus qualifié, probablement en raison des compétences acquises pendant l'exercice de leur métier initial. Quant aux types de mobilité, on observe que la mobilité professionnelle est plus importante que la mobilité géographique. C'est ainsi que les personnes changent de métier - souvent au sein de la même entreprise - mais demeurent dans la même zone d'emploi de leur lieu de résidence.

Au regard de la mobilité professionnelle, quatre grandes catégories ont été identifiées en Rhône-Alpes et ont permis de définir différents parcours. Trois critères ont permis de déterminer ces catégories : le taux de mobilité professionnelle, le taux de mobilité vers des métiers proches et le taux de mobilité ascendante (élévation de la qualification).

1-Les métiers à faible mobilité dans lesquels les individus changent peu de profession en raison de la spécificité du métier (infirmiers, coiffeurs, boulangers).

2-Les métiers à transfert de compétences où les individus changent de métier pour accéder à des métiers proches (cadres, ouvriers qualifiés en électricité et électronique).

3-Les métiers insertion-tremplin qui sont des métiers peu qualifiés pour lesquels les taux de mobilité professionnelle et de mobilité ascendante sont plus élevés que la moyenne. Dans ces métiers, la part des jeunes est importante, le turn-over des salariés est fréquent et les conditions de travail sont souvent difficiles. Ce type de métiers permet à une partie de salariés de s'insérer sur le marché du travail puis d'accéder à un emploi plus qualifié (vendeurs, agents de maîtrise de l'hôtellerie et de la restauration et employés de divers services).

4 -Les métiers à parcours dispersés où les individus changent de métiers pour en exercer d'autres sans lien apparent (ouvriers de la mécanique, employés du secteur tertiaire, agents de sécurité).

Texte établi d'après l'intervention François Boris, Pôle Rhône-Alpes de l'Orientation, Observatoire régional Emploi Formation, Lyon

Une flexibilité se confondant avec l'instabilité d'une partie de la main d'œuvre n'est pas une réponse efficace aux changements rapides des emplois et des qualifications. A la sortie de la crise, l'économie n'est plus la même qu'au début de la crise. L'accélération des changements peut même rendre obsolète une partie des qualifications que l'on a voulu protéger. **Pour palier ces risques certains pays ont mis en œuvre la « flexisécurité ».** Il s'agit de réduire le dualisme du marché du travail par une politique active de l'emploi. La teneur des contrats à durée déterminée et celle des contrats à durée indéterminée sont rapprochées, les mêmes droits sont attribués à tous les salariés, notamment en matière de formation. Des formations de reconversion et des allocations de chômage conséquentes sont offertes aux chômeurs. Plus de personnes passent par le chômage, mais perdre son emploi comporte moins de risques d'exclusion de l'emploi. Trop souvent, dans les rapports entre le patronat et les organisations syndicales, la flexisécurité a été une sorte de troc : accepter la mobilité et les salariés auront la possibilité de retrouver plus rapidement un emploi. Malheureusement, les coûts financiers d'une telle politique sont importants et supposent des traditions de négociation importantes. La flexisécurité mise en œuvre dans les pays scandinaves est difficilement transférable dans les pays qui ont depuis des décennies diminué le pouvoir syndical.

Comme nous l'avons vu lors de l'Université de Barcelone, des voies nouvelles sont explorées. Au-delà des dispositifs traditionnels de formation et du reclassement, de nouveaux arrangements sont expérimentés. Ils visent à reconnaître et à développer les compétences acquises hors de l'activité professionnelle, à lier allocations de chômage et exercice d'activités utiles, à créer des groupes d'employeurs facilitant le passage d'un contrat de travail à un autre, du travail à la formation. On ne prend pas simplement en compte les parcours professionnels mais les parcours de vie et la diversité des transitions entre l'emploi, le chômage et l'inactivité (formation, congés, activités non lucratives, mi-temps, éducation des enfants...). On favorise l'intégration sociale et pas simplement le retour à un emploi stable à plein temps. A terme, le marché du travail ne serait plus considéré comme la confrontation entre des stocks d'offres et de demandes de travail mais comme un espace de mobilités, dans lequel s'organiseraient des flux entre divers « états ». **Peu à peu se précise la possibilité de « marchés transitionnels du travail ».** Il ne s'agit plus, comme dans la flexibilité, « d'équiper les gens pour le marché » mais « d'équiper le marché pour les gens », tout en limitant les coûts de la simple flexisécurité. On est encore loin du compte mais il est sûr que pour être menée à son terme, cette évolution exigera une politique visant un horizon bien au-delà de la crise.

Une flexibilité se confondant avec l'instabilité d'une partie de la main-d'œuvre n'est pas une réponse efficace.

La « flexisécurité » promeut une politique active de l'emploi,

mais son coût est important et suppose une longue tradition de négociation.

Au-delà des dispositifs traditionnels de formation et du reclassement, de nouveaux arrangements sont expérimentés.

Peu à peu, se précise la possibilité de « marchés transitionnels du travail ». Il ne s'agit plus comme dans la flexibilité « d'équiper les gens pour le marché » mais « d'équiper le marché pour les gens »,

Réussir le transitons : un levier pour un nouveau développement

Une vaste expérimentation dans l'enseignement belge francophone sera mise en œuvre en septembre 2011 par l'implémentation du système ECVET basé sur un système de certification par unité (CPU). Les jeunes, en formation professionnelle initiale dans trois secteurs visés (automobile, hôtellerie-restauration et esthétique), entreront dans des parcours de formation organisés en unités. Les objectifs de la CPU sont les suivants :

- 1) Proposer une autre organisation de l'enseignement qualifiant qui soit fondée sur la culture de la « *valorisation des acquis* » plutôt que sur la culture de la « *sanction des échecs* » et donc qui lutte contre l'échec scolaire en rendant le redoublement inutile.
- 2) Permettre aux jeunes d'avoir un enseignement plus concret, plus motivant, où ils peuvent mieux percevoir les objectifs à moyen et à long termes, où ils peuvent mieux s'investir, où ils peuvent maîtriser leur parcours scolaire.
- 3) Mettre en place une structure d'enseignement à la fois plus exigeante dans ses finalités et plus souple dans son organisation
- 4) Proposer une structure compatible avec les objectifs d'*éducation et de formation tout au long de la vie* et notamment la mise en place du Cadre Européen des Certifications (CEC) et du système ECVET.

Les unités seront décrites en termes d'acquis d'apprentissage. Ces unités comprendront les prérequis, les acquis d'apprentissage à évaluer en fin d'unité, une indication temporelle et des standards d'évaluation. L'évaluation sera effectuée à la fin de chaque unité, laquelle devra être réussie. Afin d'éviter le redoublement d'année ou d'unité, un accompagnement des jeunes de même que des remédiations structurelles seront mis en place.

Le projet d'implémenter le système ECVET repose sur le pari que la mise en œuvre d'un système de certification par unité devrait permettre d'accroître la perméabilité de nos sous-systèmes d'enseignement et de formation professionnels, augmenter le nombre de jeunes ayant une certification en luttant contre l'échec scolaire, et renforcer les dispositifs d'assurance qualité.

Texte établi d'après l'intervention d'Alain Bultot, Communauté Française de Belgique Wallonie

3. Promouvoir l'apprendre tout au long de la vie

Promouvoir le capital humain et une mobilité maîtrisée et non subie exige le développement de la formation mais pas de n'importe quelle formation. Il ne s'agit aucunement de scolariser durant l'ensemble de la vie mais de passer d'un formé conçu comme un réceptacle de connaissance à un formé susceptible de s'approprier des connaissances. L'apprenant ne doit plus être considéré comme une tête vide ou pleine de fausses connaissances. Il est une personne qui a son propre mode de connaissance. Il se l'a constitué au cours de son existence et c'est à travers lui qu'il s'approprie l'étrangeté de la nouveauté. La formation est d'abord un choc entre des modes de connaissances différentes. Toute formation commence donc par une distanciation qui permet d'admettre qu'il y a plusieurs modalités connaissances, aucune n'est fausse mais toutes ont leur espace d'efficacité.

Apprendre toute la vie est un changement dans la place de l'apprenant et inverse les situations anciennes. C'est autour de l'apprenant que s'organise la formation et non autour de l'enseignant ou du formateur. Ces derniers ont cependant un rôle essentiel d'accompagnement des apprenants dans leur appropriation.

Parallèlement l'apprendre toute la vie suppose que soient prises en compte toutes les situations d'apprentissage. La formation informelle, les acquis de l'expérience dès le plus jeune âge, la reconnaissance des acquis en-dehors du cadre national aboutissent à un élargissement du concept de formation, alors que jusqu'ici on limitait la zone de prise en compte des formations. Apprendre tout au long de la vie n'efface pas entièrement l'ancienne distinction entre formation initiale et formation continue, mais ouvre des horizons en considérant la vie comme une séquence ininterrompue et foisonnante de phases d'apprentissages et de formations différenciées dans des contextes plus ou moins formellement organisés à cet effet.

La Commission Européenne comprenant l'importance stratégique de l'apprendre tout au long de la vie en a fait l'axe majeur de sa politique éducative. Elle lui a consacré plusieurs programmes (notamment pour faire reconnaître les acquis à l'étranger). Malheureusement, il s'est avéré difficile de faire reculer les Etats nationaux dans un domaine qu'ils pensent trop souvent relever de leur compétence exclusive. En outre avec la crise, on a assisté à une diminution des moyens tant humains que financiers mis à la disposition de l'éducation, y compris par les entreprises. Si l'on ne veut pas que l'apprendre tout au long de la vie meure, il est nécessaire de trouver un nouveau cadre pour sa mise en œuvre et multiplier les innovations éducatives.

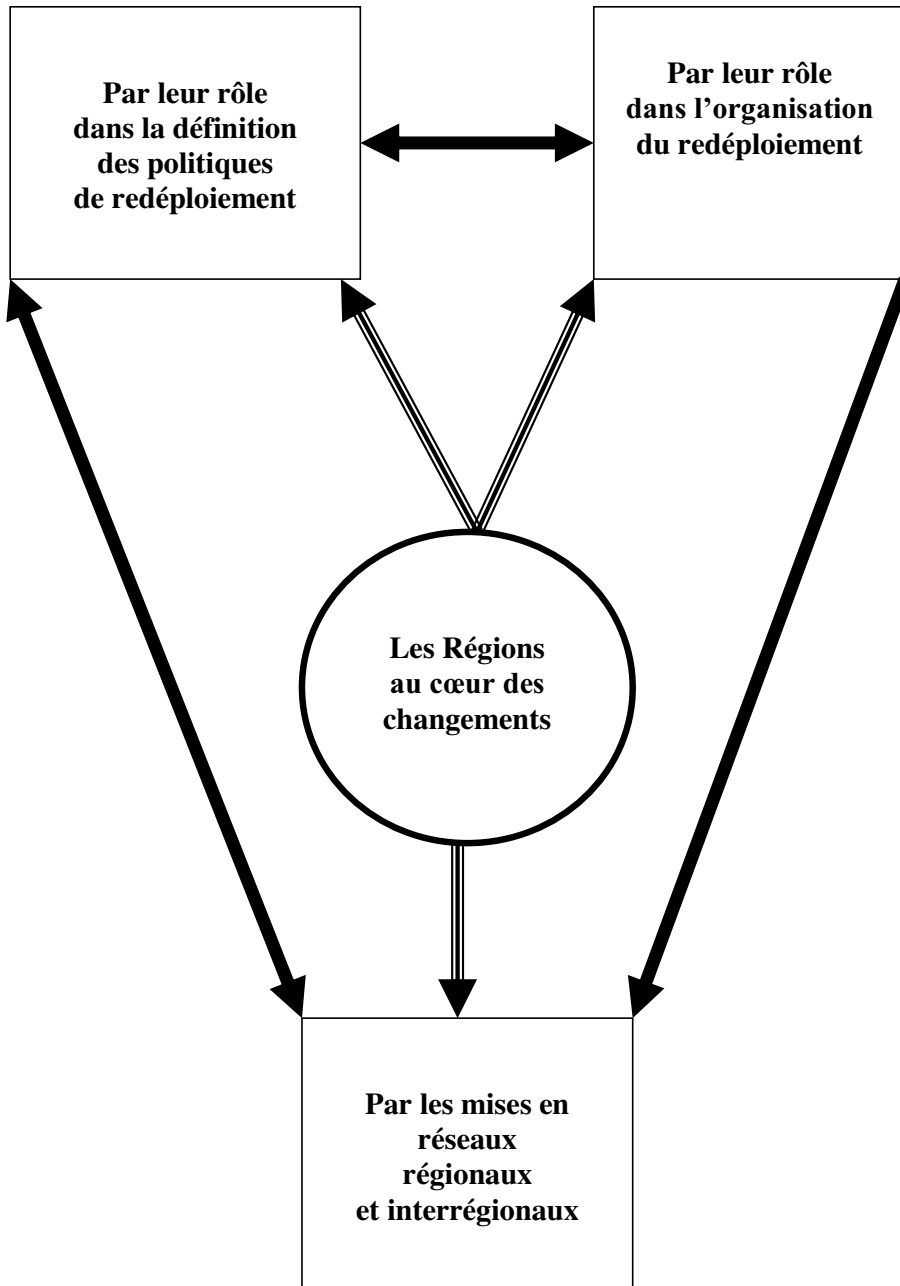
Promouvoir le capital humain et une mobilité maîtrisée et non subie exige le développement d'une nouvelle conception de la formation.

L'apprenant doit être considéré comme une personne ayant son propre mode de connaissance,

et c'est autour de lui que doit s'organiser la formation.

Il faut aussi prendre en compte toutes les situations d'apprentissage, y compris les situations informelles.

La Commission européenne, comprenant l'importance stratégique de l'apprendre tout au long de la vie, en a fait l'axe majeur de sa politique éducative.



Chapitre 2

Les régions au cœur des changements

Dans la zone euro, comme dans tous les grands espaces qui ont une même monnaie, la variable monétaire perd son rôle prépondérant au profit de la compétitivité. On est alors en présence d'une concurrence entre territoires. Dans cette compétition, si on se situe au niveau de l'économie nationale, la principale variable d'ajustement est le travailleur. Pour éviter cette dérive, il faut sortir du cadre national et voir comment se joue, dans la proximité, la compétition entre territoires. Ici, la variable n'est plus le travailleur mais la cohésion sociale d'un territoire grâce aux relations entre tous les acteurs de la vie sociale et économique.

Tous les territoires n'ont pas cette capacité. Dans l'Union Européenne, depuis 25 ans, un territoire – la Région - a acquis plus de compétences que d'autres. Nous avons dans l'Union Européenne 173 régions organisées qui mettent en place des programmes de développement et qui, contrairement au local, ont une capacité territoriale d'articuler des politiques économiques, sociales, culturelles et éducatives. L'Union Européenne l'a bien compris et tente de faire des Régions le cadre de la mise en œuvre de ses programmes, notamment ceux en liaison avec la société de la connaissance.

Certes, rien n'est totalement stabilisé. La Commission européenne voit parfois dans la Région plus un moyen de desserrer l'emprise des Etats nationaux que de promouvoir une nouvelle stratégie. Les pouvoirs des Régions sont différents d'un pays à un autre. De nouvelles institutions apparaissent, notamment les districts métropolitains. La Région n'en est pas moins la structure la plus répandue et la plus structurée des politiques locales de développement. Mieux, les Régions s'organisent pour se faire entendre et peser sur les décisions communautaires. Elles ont même, aujourd'hui, dans les institutions européennes une assemblée –le Comité des Régions - qui les rassemble et qui doit être consultée pour toutes les décisions les intéressant.

Dans ce chapitre, nous verrons comment les Régions sont de plus en plus au cœur des changements des sociétés de la connaissance par leur rôle :

- dans la définition des politiques de redéploiement régional,
- dans l'organisation du redéploiement,
- dans la mise en réseaux régionaux ou inter-régionaux.

Dans tous les grands espaces qui ont une même monnaie, la variable monétaire perd son rôle au profit de la compétitivité des territoires.

La cohésion sociale d'un territoire grâce aux relations entre tous les acteurs de la vie sociale et économique, devient déterminante.

Tous les territoires n'ont pas cette capacité. Dans l'UE, depuis 25 ans, un territoire – la Région - a acquis plus de compétences que d'autres.

Par leur rôle dans le redéploiement régional et la mise en place de réseaux intra et inter régionaux les Régions sont cœur des changements.

Le plan Marshall 2.Vert de la Région wallonne : ses objectifs

D'où vient le Plan Marshall ?

Il est venu de l'aboutissement de toute une réflexion sur la gouvernance.

En 1998, la Région Wallonne lance le « Contrat d'avenir » qui mobilise les moyens autour de nombreuses mesures à prendre. C'est le départ de l'idée de Plan. Mais il est resté plutôt un catalogue de mesures, sans objectifs clairs, sans budget précis et sans suivi organisé.

En 2004, le gouvernement fait l'évaluation de ce plan. Il décide de garder l'idée de plan et corrige ses faiblesses : c'est un plan stratégique visant l'emploi, le capital humain, l'inclusion sociale et le développement territorial, les objectifs, le budget, le suivi et les ministères responsables sont bien définis. Pourtant le plan a du mal à être compris du public. Ce n'est que par hasard que l'aspect communicationnel a montré toute son importance. Fortuitement au cours d'une conférence de presse, le Ministre a employé la notion de plan Marshall par analogie avec les plans de reconstruction après la dernière guerre. C'est passé dans la presse et sa notoriété est devenue telle que le plan Marshall est maintenant plus connu du grand public que les institutions de la Région wallonne.

Tout l'enjeu du 2° plan, le plan Marshall 2.Vert, est de garder cette dynamique et cette notoriété en évitant toute baisse de pression.

Les axes du plan Marshall 2.Vert

Le 1° plan Marshall avait bien focalisé sur une politique formative, mais il s'est heurté à des comportements, des habitudes culturelles, etc. Le Plan 2.Vert tient compte de cette difficulté et cherche à la surmonter en mobilisant et activant divers niveaux de pouvoir autour d'une logique structurelle de long terme. Ainsi la crise de 2009 n'a fait que rendre nécessaire d'aller plus vite, sans modifier les priorités, et des mesures d'urgence conjoncturelle ont été prises.

Le plan 2.Vert est centré sur les réalisations qui peuvent se concrétiser : ce qui peut être fait et dans quel timing. Par exemple, la priorité porte sur la synergie des acteurs des bassins de vie autour de la rationalisation des moyens, des ressources et des programmes, et non pas à l'Apprendre tout au long de la vie, même si la notion est, bien entendu, sous-jacente.

Six grands axes ont été définis :

AXE I : Un atout à valoriser : le capital humain. Il est placé en premier et c'est le grand changement du plan 2.Vert car le capital humain n'était que le 5^{ème} axe dans le plan précédent.

AXE II : Un succès à amplifier : les stratégies des pôles de compétitivité et des réseaux d'entreprises.

AXE III : Consolider la recherche scientifique comme moteur d'avenir.

AXE IV : Une priorité visant la mise en place d'un cadre propice à la création d'activités et d'emplois de qualité.

AXE V : Une stratégie d'avenir à déployer : les Alliances emploi-environnement.

AXE VI : Conjuguer emploi et bien-être social.

Texte établi d'après la présentation d'Alain VAESSEN, Coordonnateur du Plan Marshall au Service public de Wallonie (SPW)

1. Reconvertir le développement régional

Le redéploiement est à la fois le processus d'adaptation d'une économie à des changements structurels et une méthode pour répondre à ces changements.

Depuis le XIXe siècle et jusqu'en 1960, l'évolution économique de la plupart des régions européennes s'inscrit dans le déploiement du capitalisme industriel.

On y valorisait plus les ressources matérielles que les ressources humaines. Les biens que l'on produisait avaient une durée de vie de plusieurs années. Dans les industries lourdes du capitalisme industriel, elle pouvait atteindre 5, 6, voire 7ans. La formation nécessaire était essentiellement professionnelle et centrée plus sur le cycle scolaire technique que sur la formation générale et scientifique. Un programme de déploiement donnait la priorité aux infrastructures de transports, à l'accès aux matières premières et à la formation technique professionnelle.

a) La prise en compte des nouveaux paradigmes économiques

Au moment du ralentissement de la croissance entraînée par la crise pétrolière de 1974, de nombreuses personnes, y compris parmi les économistes, croyaient qu'une fois le choc encaissé, l'économie reviendrait à l'âge d'or des Trente Glorieuses. Plus la croissance se ralentissait, plus on anticipait une croissance forte. L'inflation aidant plus, les entreprises investissaient pour faire face à l'éventuelle reprise. Malheureusement, contrairement aux prévisions des optimistes, des crises de nature diverse se succèdent. Dans les années 1980 et surtout dans les années 1990, on prend conscience que l'évolution économique et sociale ne serait jamais plus celles des Trente Glorieuses, on entrait dans une nouvelle économie.

Elle peut être caractérisée par :

- **la globalisation de l'économie** avec l'apparition des firmes transnationales. Il y a toujours eu de grandes entreprises développant des activités dans plusieurs pays. Mais les transnationales intègrent ces activités dans une stratégie planétaire qui optimise leur localisation en fonction des avantages, des coûts et des perspectives de développement de chaque implantation. Une partie croissante des échanges commerciaux mondiaux devient des échanges intra firmes. Le développement des transnationales est favorisé par le retour progressif au libre-échange dont la disparition dans les années 1930 avait été un facteur aggravant de dépression et par les nouvelles technologies de communication.

Texte établi à partir de l'intervention de Michel Quévêt au cours de la séance inaugurale

Le redéploiement est à la fois un processus d'adaptation et une méthode pour répondre aux changements.

Jusqu'en 1960, l'évolution économique de la plupart des Régions européennes s'inscrivait dans le déploiement du capitalisme industriel.

Depuis les années 1980 et 1990, on a pris conscience que l'évolution économique et sociale ne serait jamais plus celles des Trente Glorieuses.

La nouvelle économie est caractérisée par :
- la globalisation : une économie dominée par des firmes transnationales qui intègrent leurs activités dans une stratégie planétaire et optimisent leur localisation.

Nouvelles missions de la formation au Luxembourg : les clés de l'apprendre à apprendre

Les mesures prises pour l'Apprendre tout au long de la vie proviennent du constat des difficultés pour accroître la participation au marché du travail et développer une main d'œuvre qualifiée capable de répondre aux besoins du marché de travail. Au Grand-duché de Luxembourg, 15% des personnes sont mal préparées pour les emplois actuels et futurs, trop de jeunes n'ont pas le niveau pour des emplois à haute responsabilité et le taux d'adultes en formation tout au long de la vie est bas (8.5%) et très en-dessous des objectifs de l'UE pour 2010 (12.5%) ou pour 2020 (15%). D'où pour le Grand-Duché la nécessité de rendre les systèmes d'éducation plus performants, d'augmenter la participation à l'enseignement supérieur et de promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Les réformes mises en place sont en synergie avec les orientations européennes et vont toutes vers un développement de la formation à tous les niveaux. L'apprentissage n'y est pas conçu comme un but en soi mais comme un moyen d'atteindre une meilleure correspondance entre compétences des travailleurs et compétences demandées par les employeurs. Cet objectif est atteint par le développement et la mise en œuvre de formations et d'un apprentissage adaptés et de haut niveau. L'apprentissage est également conçu comme un moyen de réduire le taux d'abandon scolaire et, au final, un moyen de diminuer le chômage.

En ce sens, il est essentiel que l'offre de formation des adultes s'adapte en fonction des besoins du marché de l'emploi ainsi qu'aux caractéristiques des apprenants potentiels. La formation permet alors aux apprenants de développer ou de redémarrer leur carrière en suivant des formations répondant à une demande. La formation continue pour adultes est une activité principale de la Chambre des salariés du Luxembourg (CSL), qui au travers du *Luxembourg Lifelong Learning Center* (LLLC), propose des formations aux salariés et à leurs représentants. La CSL joue un rôle de consultation et de réflexion dans la procédure législative du pays. Son avis est requis sur tous les projets de loi touchant ses ressortissants avant le vote définitif par la Chambre des députés. Elle propose de nombreux cours du soir, séminaires et autres formations diplômantes dans le domaine financier et bancaire, un des principaux secteurs au Grand-duché du Luxembourg, mais également dans d'autres matières, comme les ressources humaines, le social ou l'informatique.

Les principales mesures portent sur :

Le congé individuel de formation qui est un congé payé spécial permettant de se préparer ou de participer à des cours et à des examens ou d'accomplir un travail (p.ex. un mémoire) en relation avec la formation. Dans la même optique, les salariés de toutes nationalités désirant apprendre ou perfectionner leur connaissance du luxembourgeois ont droit, sous certaines conditions, au congé linguistique d'une durée maximale de 200 heures. Ces mesures facilitent la participation à la formation continue des salariés en situation d'emploi en allégeant leurs contraintes temporelles.

Voir la suite page 24

- **Le passage d'une production principalement de biens matériels à une économie principalement de services immatériels.** Elle va de pair avec un raccourcissement drastique de la durée de vie des produits. Cette évolution est due à la nature des biens (les services) et au développement de la recherche qui facilite les innovations. Ces dernières ne se limitent plus aux innovations technologiques mais irradiant toutes les organisations qu'elles soient privées ou publiques.

- *le passage d'une production principalement de biens matériels à une économie principalement de services immatériels*

- **La financiarisation de l'économie.** Elle est accélérée par la globalisation de l'économie et le besoin d'offrir aux salariés un pouvoir d'achat supplémentaire sans pour autant augmenter les salaires.

- *la financiarisation de l'économie*

- **L'allongement de la durée de la vie** grâce aux progrès de la médecine et de l'hygiène alors que les changements s'accélèrent et imposent la formation tout au long de la vie et la valorisation du capital humain.

- *l'allongement de la durée de la vie*

b) la crise qui débute en 2008 oblige à aller plus loin dans le redéploiement

La crise qui débute en 2008 oblige à aller plus loin dans le redéploiement.

La croissance de cette nouvelle économie va brutalement être mise en cause par la crise de 2008. Le risque d'effondrement du système bancaire fait bondir l'endettement des Etats qui perdent un peu plus de pouvoir dans la maîtrise de l'évolution économique et sociale. Des pans entiers de l'économie risquent de s'effondrer et surtout ne peuvent plus être entraînés par le développement économique général. La concurrence des pays émergents s'accroît.

La croissance de cette nouvelle économie a été brutalement mise en cause par la crise 2008.

Les politiques globales perdant leur efficacité, les politiques de redéploiement vont principalement tenter de retrouver une efficacité dans la proximité territoriale.

Les politiques globales perdant leur efficacité.

Pour y parvenir, il faut d'abord procéder à un diagnostic territorial. Déterminer sont les forces et les faiblesses du territoire, faire l'état des lieux, et identifier quels sont les problèmes de mal développement en articulant l'économique, le social, le culturel dans une démarche intégrée.

et les politiques de redéploiement cherchent la leur dans la proximité territoriale et une stratégie régionale à long terme.

C'est à partir de cet état des lieux que l'on peut définir une stratégie régionale à long terme, un ajustement structurel englobant la mise en valeur du capital humain. Se fixer des objectifs, se dégager du court terme même si on sait qu'on ne sera pas toujours capable de tenir le cap, est essentiel.

En outre, auprès de cette chambre professionnelle les demandeurs d'emploi bénéficient d'un taux d'inscription préférentiel aux cours du soir, cela afin d'encourager leur participation à la formation continue. Les aides financières pour études supérieures vont dans le même sens. Ainsi, toute personne désireuse d'entamer des études supérieures, que ce soit en formation initiale ou en formation continue, peut demander cette aide financière qui sera attribuée en fonction du revenu de la personne. Ces dernières mesures soutiennent les personnes ne disposant pas nécessairement des moyens pour financer une formation par leurs propres moyens.

L'apprentissage pour adultes est une mesure ciblant les personnes âgées de plus de 18 ans, sorties du système scolaire depuis au moins un an. Ces personnes peuvent candidater pour un apprentissage pour adultes (de type alternance), qui est une formation en deux volets (une formation scolaire et une formation pratique) aboutissant à une qualification professionnelle et indemnisée au niveau du salaire social minimum (SSM). L'aide financière revient dans ce cas à l'entreprise qui paie l'apprenti au SSM.

La validation des acquis de l'expérience (VAE) permet aux personnes ayant gagné de l'expérience dans un domaine, de faire valider cette dernière afin d'obtenir une qualification correspondante. La VAE peut être pratiquée pour les diplômes universitaires et les certificats, brevets et diplômes de l'enseignement secondaire technique. Par l'intermédiaire de ce processus, les personnes peuvent alors accéder à des formations d'un niveau plus élevé et augmenter leurs chances sur le marché de l'emploi.

En outre, les systèmes de crédits ECVET (*European credit for vocational education and training*) et de qualifications NQF (*National qualifications framework*) sont en cours d'être développés et appliqués au Luxembourg afin d'augmenter la transparence des qualifications et la mobilité des apprenants, en respectant l'architecture européenne des qualifications représentée par l'EQF (*European qualifications framework*).

Finalement, des mesures pour améliorer la qualité dans tous les domaines de l'éducation sont progressivement mises en place. Il ne s'agit pas uniquement de mesures ciblant la qualité de l'enseignement, mais également la qualité du personnel enseignant, de l'accompagnement, des infrastructures et de l'accueil.

Au niveau des entreprises, ces dernières sont encouragées à établir un « plan de formation » qui consiste en la structuration et la planification des activités de formation. La législation précise dans ce cadre l'accès collectif à la formation au sein de l'entreprise qui donne droit sous certaines conditions à une aide correspondant à 10% du montant annuel investi en formation professionnelle continue.

Il n'en reste pas moins que d'autres mesures devront être prises pour faire face aux aspects les plus difficiles : comment anticiper en matière de formation continue, comment développer la coopération régionale, comment favoriser l'accès des cours du soir aux moins formés, comment favoriser l'expérimentation en formation des adultes?

Texte établi d'après la présentation de Roger MELMER, Directeur adjoint de la Chambre des salariés, Luxembourg, Chargé de direction du Luxembourg Lifelong Learning Center

Chacun doit alors être invité à se situer dans cette vision à long terme : comment voyez-vous votre rôle, votre activité dans ces orientations, quels sont les axes à développer ? L'apprendre toute la vie est ici essentiel, il permet à chacun de se préparer aux changements qu'il entrevoit.

De la même manière, l'innovation et la créativité sont devenues deux éléments clés de la réussite économique.

Une fois cela établi, on doit concevoir des programmes pluriannuels avec la plus grande cohérence entre les orientations que l'on donne et les projets. Ils devront permettre aux activités actuelles :

- de s'adapter et d'organiser une transition,
- de profiter des opportunités ouvertes par les nouvelles perspectives du développement régional.

C'est dans le cadre de ces programmes pluriannuels que l'on doit situer un développement plus durable. Certains métiers naîtront d'une nouvelle technologie, d'autre d'un nouveau marché. Demain, tous les chauffagistes devront pouvoir intervenir dans des installations plus propres et moins émettrices de CO². Dans d'autres cas, comme les emballages biodégradables, c'est le secteur des industries chimiques qui devra se repositionner.

Dans tous les cas, pour être acceptables par tous, ces transformations devront être associées à de nouveaux indicateurs économiques et, de ce fait, à une nouvelle conception du bien-être.

Chacun est invité à se situer dans cette vision à long terme.

L'Apprendre toute la vie, l'innovation et la créativité deviennent les éléments clés de la réussite.

On doit concevoir des programmes pluriannuels pour permettre aux activités actuelles de s'adapter et de profiter des opportunités.

Pour être acceptables, les transformations devront être associées à de nouveaux indicateurs économiques.

Le programme *Creative Wallonia*

L'innovation et la créativité sont devenues deux éléments clés de la réussite économique. La Wallonie a récemment adopté un programme intitulé : *Creative Wallonia* qui veut être une réponse adéquate dans le contexte d'une économie globale, ouverte et en constante mutation. L'innovation est sans doute aujourd'hui moins inventions ou découvertes que transformation d'opportunités en idées. Dans ce domaine, l'entreprise et la société dans son ensemble ont un rôle déterminant à jouer. Le programme a l'ambition d'entraîner le plus grand nombre possible de Wallons dans une dynamique innovante basée notamment sur une formation transdisciplinaire.

La Wallonie s'est ainsi dotée de trois plans emboîtés pour agir sur le cadre global - *le contrat d'avenir* -, sur le développement structurel économique - *le Plan Marshall2.vert* -, et sur la différenciation - le programme *Creative Wallonia*.

Texte établi d'après message de Jean-Claude MARCOURT, Ministre de l'Economie et de l'enseignement supérieur

La réalisation du plan Marshall 2.Vert

La réalisation du plan Marshall est structurée autour de six domaines prioritaires :

1) Les conventions sectorielles

Ces conventions sont des contrats entre formateurs et secteurs professionnels. Elles arrivent la participation des secteurs professionnels qui s'engagent sur des objectifs clairs. Parmi les grands axes de ces conventions, il y a :

- la validation des compétences qui permettra la généralisation des titres de compétences dans les entreprises,
- la promotion des métiers techniques et scientifiques pour sortir de la parcellisation des organismes de formation et créer des liens entre eux sur un plan intégré,
- la garantie de l'ouverture de places de stages pour l'alternance, tant dans les entreprises que dans le secteur public,
- l'harmonisation des référentiels de formation,
- l'augmentation des investissements dans la formation des demandeurs d'emploi.

2) Les Bassins de vie

Ils visent à renforcer les liens entre emploi, formation et enseignement : susciter une offre de formation intégrée correspondant aux spécificités des modes de vie territoriaux et à articuler les opérateurs efficacement en les faisant participer à des instances de pilotage communes réunissant les partenaires sociaux, les organismes publics d'emploi et de formation et les acteurs de l'enseignement (secondaire qualifiant, supérieur professionnalisant et promotion sociale). Des pôles de synergie complètent le dispositif. Ce sont des pôles de formation qui aident à la collaboration des acteurs autour de projets liés à un secteur professionnel et/ou à des domaines transversaux (promotion métiers, mise en commun d'infrastructures, développement de curricula harmonisés, ...) et qui sont financés par appels à projet.

3) Les centres de compétences

Ce sont des centres de formation pour des demandeurs d'emploi. Ils sont spécialisés par secteurs ou technologies. Ils visent à permettre une meilleure utilisation des infrastructures existantes et d'augmenter de 25% l'offre de formation.

4) Les actions pour les jeunes dans l'enseignement

Valorisation des métiers techniques et scientifiques

Plan intégré de promotion des métiers

Poursuite de l'accès des élèves et enseignants aux formations de pointe dispensées dans les centres de compétence wallons

Promotion de l'apprentissage des langues avec des Bourses de langues pour pratiquer les techniques à l'étranger

Promotion de l'esprit d'entreprendre : actions de sensibilisation vis-à-vis des élèves et enseignants ; stages d'acculturation pour étudiants du pédagogique ; organisation du grand prix wallon de l'entrepreneuriat

Voir la suite page 28

2. Organiser le redéploiement régional

La gouvernance du redéploiement régional, comme projet fédérateur des restructurations à long terme, ne peut être que le fait de tous les acteurs économiques, sociaux et culturels.

Presque partout cette mobilisation se heurte tout à la fois à la complexité des institutions, aux querelles de territoires, aux susceptibilités personnelles. Ces difficultés s'accroissent quand certaines institutions et leur financement dépendent de l'Etat national ou d'autres instances que les instances régionales.

Cette inextricabilité des relations institutionnelles et humaines fait qu'il ne suffit pas de décréter quelque chose pour qu'elle se fasse. Or, les institutions sont spécialistes aussi bien dans l'université qu'en politique pour se donner bonne conscience ; elles préfèrent décréter et trop souvent, elles considèrent que l'affichage de projets et d'intentions généreuses suffisent pour mobiliser les acteurs.

Dans tous domaines du redéploiement, la mobilisation de tous les acteurs peut prendre différentes formes : partage du financement, mise en place de coopérations, programme opérationnel, projets associant plusieurs partenaires. Nous avons choisi de présenter à ce propos des exemples de gouvernance partagée dans le domaine de la formation. Toutefois, ce sont tous les domaines de l'organisation du redéploiement qui peuvent être l'occasion d'une gouvernance partagée.

Dans les domaines de la formation, cette mobilisation doit être déclinée en projets, aux buts précis et pouvant donner lieu à une évaluation. On ne peut évaluer que si dès le départ les objectifs sont précisés. Il n'est pas toujours aisé de diffuser cette culture du projet.

Les évaluations de chaque projet doivent avoir deux objectifs : mesurer l'avancement du projet et faciliter son ajustement. La gouvernance partagée doit être flexible et s'adapter à l'évolution des situations.

Notons enfin qu'un effort de mobilisation et d'association à une gouvernance partagée doit être entrepris vis-à-vis des acteurs les plus réticents à s'y associer. Ainsi, dans bien des Régions, les enseignants sont cantonnés dans un monde à part. Souvent le seul moment où ils sont directement confrontés avec les redéploiements nécessaires est quand leur arrivent un nouveau décret, une nouvelle directive, une nouvelle demande, un nouveau programme élaboré par des groupes d'experts sans leur participation. Nous reviendrons dans le troisième chapitre sur cette situation. Disons dès maintenant que la meilleure manière de la transformer est sans doute de revenir aux fondamentaux de Condorcet : tout enseignant devrait avoir une partie de son service dans la formation des adultes et dans des projets réalisés avec d'autres acteurs.

La gouvernance du redéploiement régional ne peut être que le fait de tous les acteurs.

Cette mobilisation se heurte à la complexité des institutions, aux querelles de territoires, aux susceptibilités personnelles.

Pour parvenir à une gouvernance partagée, elle peut prendre différentes formes

et être déclinée en projets aux buts précis et pouvant donner lieu à une évaluation

permettant de mesurer l'avancement du projet et faciliter son ajustement.

Un effort tout particulier d'association à une gouvernance partagée doit être entrepris vis à vis des acteurs les plus réticents.

5) Les Métiers en demande

L'action est ici compliquée par les questions de pénibilité, de salaires, de culture, de comportements. Le dispositif comprend l'analyse des besoins des entreprises, l'identification des compétences de demandeurs d'emploi, l'accompagnement des demandeurs d'emploi, la formation des demandeurs d'emploi, la préparation des demandeurs d'emploi à la rencontre avec les employeurs, l'organisation de rencontres avec les employeurs et l'apprentissage des langues, ainsi qu'une expérience pilote de formation en alternance.

6) la formation des salariés

Elle vise au renforcement de la formation des salariés des entreprises en renforçant l'apprentissage des langues (chèque formation-langues), la formation continue (notamment le chèque « éco-climat » qui rembourse la formation reçue auprès d'employeurs) et la formation dans les secteurs des pôles de compétitivité.

Texte établi d'après la présentation d'Alain VAESSEN, Coordonnateur du Plan Marshall au Service public de Wallonie (SPW)

Le programme Catalan « *Qualifica't* » (Qualifie-toi !)

Origine du programme

Les transformations de la formation professionnelle en Catalogne ont pour origine une analyse de la situation de la compétitivité de cette région qui a été réalisée en 2004. Le diagnostic concluait que si la Catalogne voulait attirer de nouvelles entreprises et créer davantage de valeur ajoutée, il lui fallait disposer de plus de personnes qualifiées et revoir pour cela l'organisation de la formation professionnelle qui avait été trop négligée.

Tout a été fait pour mobiliser les ressources nécessaires et sur un objectif initial de 115 000, c'est 122 000 personnes en formation professionnelle concernées en 2010 et un taux proche de 66% . Le nombre de jeunes étant en diminution depuis 2001 (moins 20 000 sur 2001-2010), il a fallu aussi attirer des adultes vers la formation professionnelle en leur donnant un accès correspondant à leur situation. D'où la mise en place d'un système modulaire (modules capitalisables de 30 heures), alors qu'auparavant il n'y avait aucune flexibilité ni possibilité de cumul. Il s'agit d'une formation semi-présentielle avec un dispositif de validation des acquis. Ce projet est mené conjointement avec les entreprises et les centres de formation.

En 2008, la crise frappe durement la Catalogne : le chômage des jeunes monte à 40% ainsi que celui des travailleurs émigrés. Le gouvernement catalan prend la décision début 2009 de lancer le programme « *Qualifica't* » comme réponse à la crise. L'objectif est de qualifier et requalifier les employés ou les demandeurs d'emploi par actualisation de leur formation et ainsi d'améliorer leur potentiel d'employabilité.

Le programme

L'idée principale est que, quels que soient le lieu et la manière dont une personne s'est formée, elle doit pouvoir valider ses compétences et les faire accréditer pour obtenir un diplôme, car c'est le diplôme et non la formation, qui a de la valeur sur le marché du travail espagnol.

Trois lignes d'action ont été mises en place :

1) une offre de formation à des collectifs

Il était rare qu'une entreprise s'adresse à un centre de formation. Depuis le plan il y a 200 entreprises qui ont fait une demande pour une formation de leur personnel.

- Le public : les travailleurs actifs d'une entreprise (ou les demandeurs d'emploi présentés par un organisme) ayant établi une convention de collaboration
- Les horaires sont adaptés au rythme de travail de l'entreprise (avec l'assentiment des enseignants)
- Une formation en présentiel ou semi-présentiel
- Le contenu est adapté au collectif

La formation donne lieu à une certification de chaque unité de formation et les unités peuvent être capitalisées.

2) une validation académique de la formation fournie par les entreprises ou des organismes de formation

L'objectif était de donner une validation académique à des formations en entreprise. Il fallait donc casser le mur qui sépare la formation professionnelle des entreprises.

- Formations autorisées par le centre
- Validation par les centres autorisés par le programme « *Qualifica't* » (90 centres et bientôt 120)
- Financement par l'entreprise

3) Validation des compétences acquises par l'expérience du travail ou lors d'activités sociales

Elle est accessible au public de plus de 18 ans ayant deux années d'expérience professionnelle. Le principe est que toute la formation réalisée et validée peut être capitalisée pour obtenir un diplôme. La demande peut être individuelle ou collective, et alors elle se fait par convention avec l'entreprise. La certification porte sur les unités de formation.

Le processus est simple et peu coûteux :

- une séance d'information, suivie de 2 à 3 sessions d'accompagnement par groupes.
- Une session de certification pratique individuelle devant un jury composé de 2 enseignants et d'un expert professionnel (car il existe 140 certificats différents).

La Mobilisation des acteurs

La Région a la bonne dimension pour établir les liens avec le territoire et mobiliser les acteurs jusqu'à la signature de la convention. Les entreprises ont des problèmes pour trouver des techniciens et le programme les a convaincues. Le programme agira sur la transformation du modèle de l'entreprise en Catalogne : il s'agit en effet de sortir du modèle de basses qualifications et de bas salaires.

Tous les services sont payants, chaque convention établit le niveau des services fournis. Le ministère de l'enseignement a créé un cadre mais a laissé les enseignants adapter leur manière de faire. Ils se sont sentis valorisés.

Un des soucis était de ne pas dévaloriser le diplôme. La validation porte sur les unités de formation (de 30 heures et les unités sont regroupées en un module de 150 heures pour un diplôme représentant 200 heures de formation). L'obtention du diplôme demande un effort supplémentaire, il n'est donc pas dévalorisé. La motivation des salariés est justifiée car cela joue sur leur employabilité. La certification de modules peut les aider à trouver un emploi car elle a la valeur d'une formation par un centre mais, en plus, une valeur partielle de diplôme. Cela est important car le système de formation en Espagne est très faible.

Texte établi d'après la présentation de Josep FRANCI, directeur, direction de l'Education, Generalitat de Catalogne

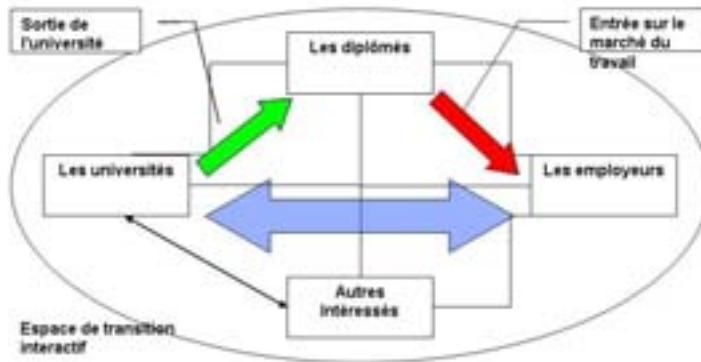
Gérer la transition des doctorants de l'université au marché du travail

En Pologne, il y a peu d'information sur les placements des docteurs en science dans le secteur privé. Mais la règle reste la très faible mobilité institutionnelle et intersectorielle des diplômés du doctorat, même si on sait que la proportion des travaillant en-dehors de l'université a augmenté dernièrement.

La formation des doctorants est tournée exclusivement vers le développement des compétences de recherche liées au travail dans l'université. L'évaluation vérifie ce que le doctorant sait ou sait faire et ne s'intéresse pas aux capacités du doctorant à utiliser et à exploiter ses compétences dans la confrontation avec des problèmes concrets rencontrés dans des situations et rôles professionnels. Or, le marché du travail recherche des personnes flexibles, aux compétences larges, générales, en relation avec une approche pratique et susceptibles d'un perfectionnement continu. Ce sont des attentes qui associent des compétences générales, une maîtrise de méthodologie de recherche, une grande autonomie et une capacité à exploiter son savoir dans des situations pratiques liées au monde du travail.

Les travaux d'enquête ont montré que ni les représentants des universités, ni les doctorants, ni même les employeurs ne sont vraiment capables de définir précisément les potentialités d'un diplômé du doctorat et a fortiori de créer les conditions de leur mise à profit. Aucune des parties prenantes ne comprend pleinement dans quel contexte professionnel et par rapport à quels types de tâches les personnes possédant une formation de chercheur pourrait être efficacement employée.

Il ne serait pas justifié de s'attendre à ce que toutes les tâches découlant des défis actuels de la formation des doctorants soient remplies par les seules universités. Mais il est de leur responsabilité de former les docteurs en science et elles devraient coopérer davantage avec les milieux non académiques afin de rendre possible la poursuite d'une carrière professionnelle des doctorants.



Voir la suite page 31

Suite de la page 30

Les conditions de l'efficacité du processus de transition vont dans le sens d'une plus grande interaction entre les différents acteurs de la transition, elles exigeraient un engagement et une coopération entre doctorants, université et employeurs. Les points critiques dans la gestion de la transition sont :

- une sélection à l'entrée qui prenne en compte les compétences importantes du point de vue du profil d'un diplômé et sur lesquelles l'université a peu d'influence (motivations personnelles, ...),
- la détermination des lacunes de compétences et la reconnaissance des causes, puisque la plupart d'entre elles devraient faire l'objet d'un enseignement adapté en 2^o cycle d'études supérieures,
- un mise en œuvre d'un plan de développement des compétences avec l'appui d'un tuteur scientifique et d'un consultant en carrière professionnelle,
- la mise au point d'un programme de formation et des actions de soutien pour combler les lacunes de compétences diagnostiquées et permettre le développement de compétences orientées vers la poursuite d'une carrière professionnelle.

D'après Grazyna PRAWELSKA-SKRZYPEK, Institut des Affaires Publiques, Université Jagellone, Cracovie et auteur avec G. BARAN de « La gestion de la transition de l'université vers la vie professionnelle dans le contexte des compétences clés des doctorants », Cracovie, 2010

Le plan de transition au travail de Catalogne

Le plan de transition au travail (PTT) est un programme de formation adressé aux jeunes de 16 à 20 ans qui n'ont pas obtenu le diplôme d'éducation secondaire obligatoire (ESO). Ce programme a pour but d'offrir aux jeunes à faible niveau de qualification une chance de réussite à plusieurs niveaux. Il leur permet entre autres d'acquérir une qualification professionnelle initiale débouchant sur un emploi et de développer un parcours de formation permettant la poursuite des études. Il offre donc une chance de rattrapage scolaire.

Ce programme est fondé sur un double partenariat. D'une part, un partenariat institutionnel formé de professeurs de l'enseignement et de l'administration locale, et d'autre part, un partenariat public-privé qui misera sur la coopération entre les équipes de professeurs et les entreprises. Cette coopération vise deux objectifs : 1) profiter des ressources des administrations partenaires pour les mettre à la disposition des jeunes ; 2) exploiter les capacités de l'entreprise comme espace d'apprentissage pour les jeunes (professionnel et personnel).

L'action tutoriale de ce programme (individualisée et groupale) est un axe central dans le parcours du PTT car, en plus du suivi au cours de l'année scolaire, elle offre un suivi personnalisé après la fin du parcours PTT à raison d'une ou deux années en fonction des besoins des jeunes. Chaque programme travaille de façon autonome et flexible en fonction des circonstances données de la commune mais travaille également en réseau de façon à ce que les acteurs puissent faire l'échange de leurs différentes expériences.

En conclusion, ce programme s'inscrit dans la ligne des actions locales et territoriales mais aussi dans la lutte contre le décrochage scolaire. Il a pour principal but d'empêcher qu'un secteur important de jeunes reste dans une situation de déqualification qui peut devenir chronique à partir des quelques années suivant la fin de la scolarisation obligatoire.

Texte établi à partir de la présentation de Xavier Farriols, direction de l'Education de la Generalitat de Catalogne

L'Institut National pour le développement de la Formation Professionnelle Continue (INFPC) du Luxembourg

Créé en 1992, l'Institut National pour le développement de la Formation Professionnelle Continue (INFPC) est un établissement public placé sous la tutelle du ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle. Sa mission se décline à travers quatre pôles d'activité :

- Accompagnement des entreprises légalement établies au Luxembourg pour leur faciliter l'accès à l'aide financière publique destinée à soutenir leurs actions de formation (10% net d'impôt du montant de leur investissement annuel en formation).
- Promotion de la formation professionnelle continue (FPC) qui se caractérise par une politique de communication plurielle et dynamique (collaboration presse, conférences, tables rondes, brochures, sessions d'information, ...) pour informer et sensibiliser sur ce thème.
- Gestion et animation du portail www.lifelong-learning.lu qui est le site de référence en matière de FPC. Il constitue une plateforme dynamique d'accès à l'information sur la formation (+ de 3200 offres de formations, actualités, agenda, législations, ...).
- Veille et développement, pôle renforcé en 2009 par la création de l'Observatoire de la Formation, dont les analyses seront précieuses pour anticiper les évolutions et optimiser l'adéquation entre systèmes de formation et besoins en compétences du monde du travail.

La mise en place de l'observatoire de la formation au Luxembourg répond à la volonté du gouvernement et des partenaires sociaux de créer un instrument de mesure permettant d'apprécier l'efficacité des politiques de formation – initiale et continue – au service de la sphère économique.

Texte établi d'après la présentation de Claude CARDOSO, Chef de projet, Institut National pour le développement de la Formation Professionnelle Continue (INFPC)

3. Mutualiser et mettre en réseau

La définition du redéploiement et sa gouvernance peuvent être facilitées par leur mise en réseau. C'est au travers des coopérations que l'on peut plus facilement mobiliser les acteurs.

a) les mises en réseaux internes à chaque région

Elles se sont développées dans trois domaines principaux :

- les mises en réseau des entreprises et des centres de formation
- les pôles de développement
- les groupements d'entreprises

1. les mises en réseau des entreprises et des centres de formation

Quand on demande aux entreprises de définir leurs besoins de formation, elles réagissent dans l'urgence des besoins en main-d'œuvre qui leur font défaut à court terme. Vulgairement, on peut dire qu'elles ont bien souvent le nez dans le guidon. Cette situation a été aggravée par la crise et la diminution des possibilités financières. De leur côté, les centres de formation sont mieux placés pour concevoir les évolutions à plus long terme. Toutefois, leurs propositions paraissent aux entreprises souvent lointaines et déconnectées des besoins immédiats. La meilleure manière d'éviter ce hiatus consiste à faire travailler ensemble les centres de formation et les entreprises à la définition des formations nécessaires. Ce travail en commun peut aussi permettre de mieux prendre en compte l'expression des salariés et plus spécialement des demandeurs d'emploi, car cela leur permet une expression hors du cadre de l'entreprise. Ce partenariat entre les centres de formation et les entreprises comporte un autre avantage : il peut être mis en œuvre dans les bassins d'emploi. On peut ainsi obtenir un inventaire précis des compétences nécessaires et des potentialités, qu'une étude de niveau régional et encore moins de niveau national ne peut donner. En tout cas, il s'agit surtout de créer un cadre dans lequel une entreprise et un centre de formation commencent à travailler ensemble et participent à une réflexion globale. Le problème essentiel n'est pas de faire des actions de formation mais de permettre à tous de mieux se comprendre.

Texte établi à partir notamment de l'intervention de Josep Franci au cours du débat général

La définition du redéploiement et sa gouvernance peuvent être facilitées par leur mise en réseau

-les mises réseaux internes à chaque région se sont développées dans trois domaines principaux.

Les mises en réseau des entreprises et des centres de formation

Elles permettent aux entreprises de dépasser leurs préoccupations à court terme

et aux centres de formation de mieux situer leur analyse à long terme.

Elles peuvent être mises en œuvre dans les bassins d'emploi.

Une étude du conseil du grand Lyon sur les sociétés de l'éphémère

Les industries de l'éphémère prennent chaque jour une place de plus en plus importante dans la vie économique et notamment dans la vie des grandes métropoles. Elles comprennent les activités théâtrales, musicales cinématographiques, artistiques, sportives, de congrès, la mode avec toutes les activités annexes qu'elles impliquent. Elles donnent non seulement de la notoriété à une agglomération mais produisent aussi des richesses et de l'emploi. Ces activités fonctionnent principalement avec du personnel intermittent. Or pour se développer, l'éphémère a besoin de se professionnaliser et de pérenniser ses acteurs. Il est urgent de comprendre comment, pour ancrer l'éphémère dans la croissance, on peut concilier mobilité et stabilité. Créer un collectif d'entreprise en distinguant contrat d'activité et contrat de travail aurait le mérite d'assurer aux personnels de l'éphémère la stabilité nécessaire à la leur professionnalisation et à leur mobilité ascendante, tout en donnant aux activités de l'éphémère la flexibilité nécessaire à leur rentabilité par une mobilité inter-entreprises.

Le MODEL 74 en Haute Savoie

Ce projet expérimental actuellement en cours a pour but de mettre en place un système d'échange et de détachement de salariés entre entreprises sur le même bassin d'emplois en impliquant à la fois la participation des entreprises, des partenaires sociaux (syndicaux, salariés et patronaux) et des professionnels des ressources humaines.

Pour les employeurs, ce projet offre de nouvelles solutions pour gérer leur personnel. Dans le cas d'une entreprise en sous activité, il permet de trouver des solutions sécurisantes alternatives au chômage partiel ou aux licenciements sans rupture du contrat de travail. Ce projet permet aussi de favoriser la mobilité en proposant des opportunités professionnelles à des salariés qui souhaitent bouger ou qui sont en situation d'inaptitude sur leur poste actuel. Pour les salariés, le projet MODEL 74 leur permet de tester sans risque une nouvelle activité professionnelle tout en maintenant leur contrat de travail actuel, de développer de nouvelles compétences dans un nouvel environnement professionnel et de conserver leur emploi en cas de difficultés dans son entreprise.

Chaque employeur souhaitant participer à MODEL 74 s'engage à respecter quatre grands principes de fonctionnement:

1. Non débauchage : les employeurs s'engagent à ne pas débaucher les salariés à l'issue d'un détachement sauf dans l'hypothèse d'un accord des trois parties (entreprise détachante, entreprise d'accueil et salarié).
2. Volontariat du salarié : les employeurs s'engagent à ne faire bénéficier du dispositif MODEL que les salariés volontaires.
3. Concertation avec les Instances de Représentation du Personnel (IRP) : une concertation avec les IRP de la structure adhérente est obligatoire avant la mise en œuvre opérationnelle du dispositif MODEL.
4. Accompagnement individuel de chaque salarié : chaque salarié volontaire est accompagné pendant tout le processus de détachement par un prestataire extérieur afin de sécuriser son parcours. Il sert à mettre à plat ses compétences, le préparer au détachement, faire un bilan au démarrage et en fin de détachement.

Jusqu'à maintenant, l'expérience s'avère positive pour toutes les parties, autant l'entreprise détachante, l'entreprise d'accueil que le salarié car elle permet l'acquisition de nouvelles compétences dans un nouveau contexte que le salarié mettra au service de son employeur à son retour. Elle doit se terminer dans le courant de l'année 2011.

Texte établi à partir de la présentation de Baptiste DUMAS, SIRAC

2. Les pôles de compétitivité

Les pôles de compétitivité sont apparus avant la crise mais cette dernière leur a donné un peu partout un plus grand rôle. Il s'agit sur la base du partenariat de concevoir et de mettre en œuvre des innovations techniques ou non techniques. D'intégrer dès la conception du projet d'innovation, la recherche, l'investissement y compris étranger, la formation et le développement des marchés. Les pôles ne fonctionnent que sur la base du partenariat. Ils unissent centres de recherche, centres de formation, grandes entreprises parfois étrangères et PME. Il y a un volet commerce extérieur, investissement étranger et formation. Chaque pôle a sa stratégie propre y compris dans la formation. Si des subventions publiques, y compris régionales sont prévues, les participants aux pôles doivent prendre en charge au moins la moitié du financement.

Les pôles de compétitivité réalisent un partenariat pour concevoir et mettre en œuvre des innovations.

Chaque pôle a sa stratégie propre y compris dans la formation et dans son financement.

3. Les groupements d'entreprises

Il y a aujourd'hui une segmentation du marché du travail. A coté d'un marché interne des travailleurs déjà en place, il existe un marché externe où se pressent les demandeurs d'emploi. Cette segmentation a facilité une plus grande flexibilité de l'emploi et une aggravation du chômage. En effet, elle multiplie le passage par le chômage des demandeurs d'emploi. Le chômage n'est pas simplement un problème de stock mais un problème de flux. Dès 1995, un rapport du Commissariat au Plan avait proposé une solution originale en distinguant contrat d'activité et contrat de travail.

Les groupements d'entreprises tentent d'éviter la segmentation du marché du travail,

en distinguant contrat d'activité et contrat de travail.

Dans cette solution, des entreprises d'une zone géographique limitée s'entendent entre elles pour passer un contrat d'activité avec des salariés. Ce contrat d'une durée par exemple de cinq ans, garantit au salarié un revenu et un emploi dans la zone. Si le collectif d'entreprises est suffisamment important, quand une entreprise ne peut plus lui donner un contrat de travail, une autre peut généralement le faire, sinon il bénéficie de période de formation. Une telle proposition exige cependant des modifications importantes dans les comportements et dans les conventions collectives. Il serait temps d'étudier concrètement sa mise en œuvre. En tout cas, des situations de ce genre existent de manière informelle dans des districts industriels de l'Italie du Nord, mais l'Italie est une anarchie qui fonctionne. Sa mise en œuvre est difficile, elle se heurte notamment à la diversité des conventions collectives dont relèvent les demandeurs d'emploi. Pour parvenir à les surmonter, bien des innovations sociales, des expérimentations en vraie grandeur et une confrontation entre tous les partenaires sociaux sont nécessaires. Dans la région Rhône Alpes en Haute-Savoie, une expérience est en cours et, il y a quelques années, le Conseil du grand Lyon a présenté un projet concernant les industries de l'éphémère.

Grâce à un collectif d'entreprises, le salarié peut exercer son contrat de travail en passant d'une entreprise à une autre.

Si aucune entreprise ne peut temporairement lui proposer un emploi, son contrat d'activité lui assure une période de formation

Le consortium de validation des compétences pour la CFB

Compte tenu des restructurations économiques, il est devenu urgent de reconnaître les compétences acquises par les salariés pour leur permettre une mobilité professionnelle et géographique. L'enjeu est de pouvoir valider les compétences acquises par les personnes à travers des processus non formels et informels.

Mais en Wallonie, le monopole de la certification est passé par étapes de l'éducation nationale, à la Communauté française de Belgique, puis au niveau des régions et il s'est ainsi créé une parcellisation des parcours qui ne s'emboîtent pas.

La solution retenue est la validation des compétences par des « titres de compétence » qui ne sont pas des diplômes de l'enseignement et qui peuvent être acquis par des cours de promotion sociale.

Dès 2003-2004, le principe qui a été retenu est de se centrer sur les usagers, de sorte que la démarche soit un geste simple pour l'utilisateur. La démarche doit viser à :

- renforcer l'identité professionnelle
- renforcer l'estime de soi
- aider à se rendre en formation
- optimiser les projets de formation
- valoriser les compétences sur le marché du travail.

Il a fallu mobiliser les acteurs et les fédérer dans un consortium autour d'un même standard : des titres de compétence et une pratique de validation.

Pour cela, il a fallu :

- obtenir un accord des trois gouvernements et des trois parlements,
- puis mobiliser les opérateurs publics professionnels et les fédérer dans un même geste, c'est-à-dire que les opérateurs gardent leur identité mais travaillent sur un même standard ;
- et associer les partenaires sociaux qui définissent les métiers visés, produisent les standards et participent aux centres de validation.

Créer les titres de compétence :

Le consortium crée les titres de compétence. C'est un système de service public avec des centres de validation (41 centres ont été audités).

Un titre de compétence est décliné en unités de compétence. Le candidat peut acquérir telle ou telle unité puis les cumuler.

La difficulté pour les opérateurs est de mettre en correspondance ces unités de compétence avec leurs unités de formation.

Texte établi d'après la présentation de Alain KOCK, Directeur du Consortium

L'instance de pilotage inter-réseaux de l'enseignement qualifiant de Charleroi-Hainaut sud

Du fait de l'organisation en Wallonie de l'enseignement et de la formation par des réseaux séparés (communautaires, libres, ou par communes), on constate une distorsion de l'offre de formation qualifiante suivant les bassins scolaires. La formation qualifiante existe en théorie mais de fait n'est pas disponible dans les bassins où existe une demande.

Conformément aux orientations du Plan Marshall.2.Vert, un redéploiement de la formation par bassin scolaire a donc été mis en œuvre. La loi a fixé qu'une instance de pilotage regroupant les représentants des réseaux d'éducation, des syndicats d'enseignants et des partenaires sociaux, soit créée. Ces acteurs doivent mettre en place sur chaque bassin scolaire : une logique de concentration, un ajustement progressif à la situation locale, une revalorisation de l'enseignement qualifiant. Les membres de l'instance locale de régulation décident de l'octroi des moyens financiers.

L'expérience pilote sur Charleroi et le Hainaut sud a dressé le constat que, pour les métiers en pénurie, seuls 43% de l'offre de formation y sont consacrés et que, pour les métiers en pléthore, 26% de l'offre de formation regroupent 61% des élèves.

Les actions engagées portent sur :

- l'orientation et une meilleure connaissance par les parents des métiers. Le constat initial de l'instance révèle un problème d'orientation des élèves. Les formations pour les métiers en pénurie existent, mais sont trop peu fréquentées, et ce, en dépit des débouchés réels sur le marché de l'emploi. Les causes majeures d'un tel paradoxe résident dans les représentations négatives qui entourent les métiers technologiques et l'enseignement qualifiant. Un effort particulier est réalisé au niveau de la sensibilisation et de l'orientation des jeunes.
- l'adaptation de l'éducation et ainsi l'éducation technologique est désormais réalisée dans les centres techniques. Un projet vise à attiser la curiosité de l'élève pour les métiers technologiques, à lui faire découvrir des aptitudes personnelles et à favoriser un choix de trajectoire positif de sa part. Concrètement, des élèves de deuxième année du premier degré du Secondaire suivent, dans les écoles participantes, le cours d'éducation par la technologie au sein d'une école qualifiante mieux équipée pour la pratique et plus proche du monde du travail. Un autre projet concerne les élèves du général inscrits en cinquième année de sciences fortes. Sur base volontaire, les jeunes participent aux ateliers des sections de sciences appliquées ou de scientifique industrielle organisées dans une école qualifiante. La volonté est de redonner à ces jeunes le goût d'un enseignement de qualité davantage basé sur la pratique, et pourquoi pas, le goût de l'enseignement supérieur technique souvent pourvoyeur d'emploi. Ce projet vise également à valoriser le savoir-faire de ces jeunes et à favoriser leur réussite par la pratique (et la compréhension qui en découle) des « sciences orientées ».
- la valorisation des enseignants de ces filières (en particulier par le rôle qui leur est donné dans l'instance de régulation).

La sensibilisation et l'orientation des jeunes ainsi que la revalorisation du qualifiant, instiguées par la découverte des métiers aux 1^{er} et 3^e degrés, constituent le pendant de la réorganisation de l'offre scolaire proprement dite en vue d'une meilleure adéquation entre la formation et les besoins économiques locaux. Ces projets pilotes, en tant qu'exemples d'actions de coopération entre les différents réseaux, instaurent un esprit d'ouverture et une confiance entre tous les acteurs nécessaires au bon fonctionnement de toute instance.

Texte établi à partir de la présentation de Eric SEVENANT, Président du Comité subrégional de l'Emploi et de la Formation de Charleroi, chargé de l'animation du projet « bassin de vie » à Charleroi

VaLOGReg : expérience luxembourgeoise

La Grande Région (Lorraine, Grand-duché de Luxembourg, Sarre, Rhénanie-Palatinat et Wallonie) se caractérise par deux éléments, à savoir la diversité linguistique et culturelle et une forte interdépendance. La population des travailleurs transfrontaliers est une caractéristique importante de la Grande Région. Ainsi, 44 % de la main-d'œuvre du Luxembourg viennent chaque jour des autres côtés de la frontière. Cette caractéristique amène un autre phénomène : les personnes apprennent au-delà de leur contexte régional (stages, apprentissages transfrontaliers, etc.). Beaucoup de ces acquis d'apprentissage ne sont que peu ou pas du tout reconnus dans la région d'origine. Le projet VaLOGReg veut donc apporter une réponse en reconnaissant les acquis d'apprentissage que des jeunes ou des adultes ont obtenus dans divers contextes (pays, institutions ou systèmes différents; types d'apprentissage formel, non formel ou informel). Ce projet s'inscrit dans une approche qui favorise l'apprentissage tout au long de sa vie. Il se différencie donc du projet OPIR qui lui, cherche à déceler les acquis d'apprentissage communs dans deux qualifications différentes.

Afin de pouvoir réaliser cette approche il faut, après avoir repéré les certifications qui s'adressent à une même famille de métiers, construire des outils permettant la transparence des acquis d'apprentissage visés par ces certifications. Ceci, de façon à rendre beaucoup plus simple, rapide et moins coûteux les processus de reconnaissance développés par chacun des partenaires. À cet effet, la confiance mutuelle entre les acteurs de la formation professionnelle est essentielle à développer car elle permettra de reconnaître les acquis d'apprentissage en provenance d'autres contextes. À partir du profil professionnel obtenu, un profil de formation avec les écoles sera élaboré qui focalisera sur le savoir faire plutôt que le savoir des connaissances.

Texte établi à partir de la présentation de Gilles BERINGER et du texte de Gabriela CIOBANU, directeur, Ministère de l'Éducation, la Recherche et l'Innovation, National Center for TVET Development, Bucarest, Roumanie

La modernisation de la formation professionnelle dans la Région de Malopolska et la coopération interrégionale

La Région de Malopolska préoccupée par le développement de la formation professionnelle a focalisé ses efforts sur une amélioration de sa qualité en introduisant un plan global appelé « Programme Opérationnel du Capital Humain ».

Les actions prévues par ce plan visent à rendre les écoles professionnelles attractives. Et cela en multipliant les possibilités de formation et d'acquisition des compétences indispensables pour s'intégrer au marché du travail, et en assurant une préparation adéquate du personnel des centres de formation. En partenariat avec les districts de la Région, le plan prévoit de donner la possibilité aux étudiants de suivre des classes pratiques, de recevoir des conseils d'orientation professionnelle et de suivre des cours techniques en langue étrangère. Il prévoit aussi l'équipement des écoles dans les matériels techniques et didactiques nécessaires.

Une des conditions de réussite du plan est que s'établisse une meilleure liaison de la formation professionnelle avec les besoins du marché du travail et les exigences des employeurs. Ce projet de modernisation de la formation professionnelle donne aussi de nouvelles opportunités aux employeurs pour qu'ils développent la formation de leur personnel.

Voir la suite page 40

b) les réseaux interrégionaux

Les Régions susceptibles d'exercer leurs responsabilités dans les changements indépendamment des autres sont peu nombreuses.

1. les échanges d'expérience permettent un enrichissement mutuel

Ils permettent de mieux comprendre ce qui peut réussir ou pas. Bien entendu, il faut être conscient que les pays et les Régions ont des histoires et des cultures différentes. Les solutions trouvées en Bavière ne sont pas transposables directement en Aquitaine et réciproquement.

La coopération inter-régionale peut faire connaître les contributions venant de la base. C'est-à-dire les échanges qu'elles ont avec leurs entreprises, leurs centres formation et la manière dont elles les développent.

La Commission européenne a pris conscience du bénéfice extraordinaire de la coopération interrégionale parce que cela donne aux Régions une masse critique et des effets d'entraînement. Les Régions qui sont plus avancées dans la maîtrise des changements de la société de la connaissance peuvent apporter leur savoir-faire à celles qui le sont moins. Pour favoriser cette possibilité, la Commission a favorisé le dépôt de projets communs à plusieurs Régions y compris entre des Régions qui n'ont pas de frontières communes. Dans ces coopérations, ce ne sont pas seulement le plus avancées qui enrichissent les autres, l'enrichissement est mutuel. Chacun apporte sa vision des choses, sa culture, les démarches qui lui sont propres. Or, un des impératifs de la société de la connaissance et de l'apprendre tout au long de la vie est l'apprentissage de la multi-culturalité. Il est même plus fondamental que les transferts techniques ou autres car il en est la condition préalable.

2. la coopération interrégionale facilite l'accessibilité au global

Grâce aux coopérations interrégionales et à la multi-culturalité, les Régions s'ouvrent à l'international. La reconnaissance des différences prépare aux échanges à l'échelle du globe. Travailler à l'échelle de l'Europe où il existe quelque 21 langues et certainement près de 200 cultures différentes, c'est non seulement s'ouvrir à l'international, c'est aussi se préparer à l'arrivée des étrangers. Dans les deux prochaines décennies, pour éviter le déclin démographique, l'Europe devra accueillir quelques 150 millions de migrants. Il est urgent qu'à tous les niveaux, les Régions européennes apprennent à s'enrichir par les autres. C'est le seul moyen d'éviter les tensions et les repliements mortels que peuvent provoquer un tel flux migratoire.

Les réseaux interrégionaux

Les Régions susceptibles de maîtriser les changements indépendamment des autres sont peu nombreuses.

Les échanges d'expérience permettent un enrichissement mutuel

La coopération interrégionale donne aux Régions une masse critique et des effets d'entraînement.

Elle permet un enrichissement mutuel et l'apprentissage de la multi-culturalité.

La coopération interrégionale facilite l'accessibilité au global.

Elle permet la reconnaissance des différences prépare aux échanges à l'échelle du globe.

L'un des chantiers de la coopération concerne la transformation du système de formation professionnelle et particulièrement la question de la validation des compétences.

La validation des acquis, dans les pays où elle a été mise en place, vise surtout à permettre une amélioration de la qualification de la personne pour améliorer les conditions et la qualité de son travail en lui octroyant un certificat de rang supérieur.

En Pologne, ce système n'existe pas encore. S'il était établi aujourd'hui il ne servirait pas les personnes qui ont un travail plutôt polyvalent et peu qualifié. Il serait d'abord utilisé par des personnes qui ont déjà acquis des compétences professionnelles et qui veulent avoir un diplôme pour pouvoir être embauchées à leur niveau réel de qualification. La validation sera ainsi demandée prioritairement par tous ceux qui reviennent de la grande vague d'émigration. Ils ont exercé un métier à l'étranger, ils sont revenus avec la crise et ne peuvent trouver un emploi à leur niveau que s'ils acquièrent le diplôme correspondant.

En Pologne où il y a peu de relation entre les centres de formation professionnelle et les entreprises, il ne s'agit pas comme dans les pays qui disposent d'un système de formation cohérent d'insérer les pratiques de validation dans le système existant. Il faudra d'abord compléter le système de formation professionnelle et de formation continue et notamment la mise en œuvre d'un cadre national de qualification, d'un système d'orientation professionnelle et créer une coopération entre les secteurs de l'enseignement et de l'économie. C'est alors que les questions essentielles pourront être posées :

- quelles structures institutionnelles nécessaires pour valider les compétences ?
- quelles exigences définir pour les examens ?
- quelle répartition des rôles entre les institutions ?
- comment valider des compétences et non plus des métiers ?

Pour avancer sur ces questions, la Région Malopolska agit en coopération avec le PRAO de Rhône-Alpes et le FOREM de la Communauté Française de Belgique.

Texte établi à partir de la communication de Marta WIEKIERA, Office du Maréchal, Malopolska

3. Eviter de prendre la démarche pour le but

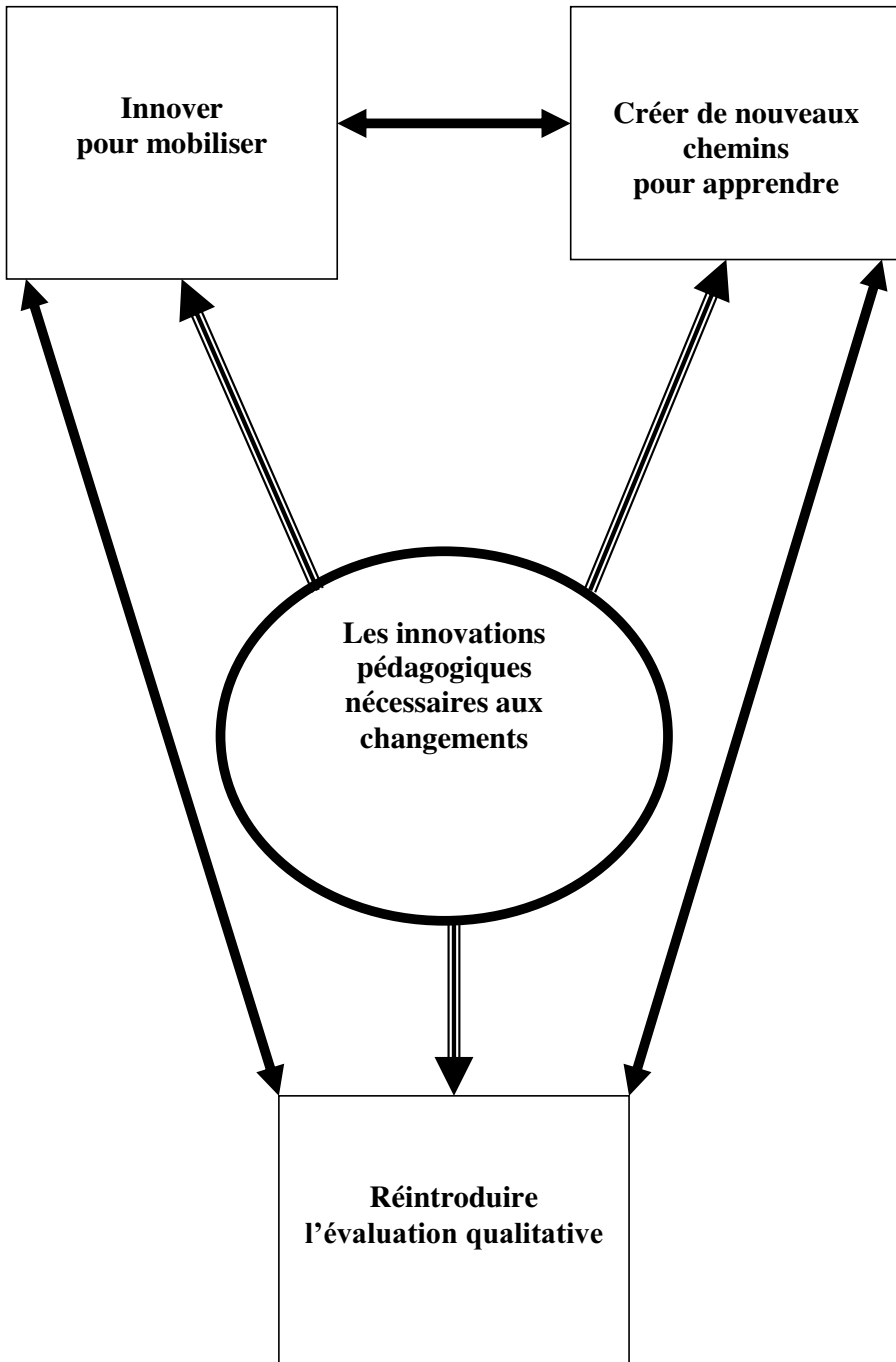
L'intérêt des analyses croisées, de la mutualisation des outils et de l'ouverture aux autres ne fait aucun doute. Pour y parvenir le partenariat est nécessaire. Malheureusement il peut être la meilleure et la pire des choses. Il peut en effet aboutir à une « copulation institutionnelle » de méga-structures où l'on passe trois ans à signer une convention et où il n'y a plus les moyens financiers pour la mettre en application. Le partenariat inter-régional est par contre essentiel lorsqu'il est réalisé par les acteurs de terrain et pas simplement par les cadres et les responsables institutionnels. Permettre à de jeunes apprentis de Rhône-Alpes de venir travailler avec des jeunes apprentis de Wallonie, du Bade Württemberg ou de Catalogne comme cela se fait, c'est du vrai partenariat car ce sont les personnes qui se rencontrent, qui travaillent ensemble et qui développent des activités communes. C'est ce partenariat qu'il faut promouvoir et faire exister car il s'enracine directement dans les rapports entre personnes.

Texte établi à partir d'une intervention de Philippe MEIRIEU durant la séance inaugurale

Il faut éviter de prendre la démarche pour le but,

en passant trop de temps à préparer la coopération

et en mettant en place des « méga structures » sans enracinement.



Chapitre 3

Les innovations nécessaires aux changements

Sur le plan économique, bien souvent on limite le concept d'innovation à l'innovation technologique. Or, de plus en plus, on se rend compte que l'innovation est un processus qui ne se limite pas à ce secteur et qui irradie toutes les organisations. Une organisation qui est innovante doit être sensible à la responsabilisation des individus. Ce concept commence à percoler et doit faire l'objet de questionnement dans les différentes entreprises, qu'elles soient publiques ou privées. Comment une personne qui travaille au sein de l'entreprise peut-elle être heureuse, apprenante et efficace ?

Cette question amène un changement de paradigme auquel il faut procéder. On nous a fait croire que l'entreprise n'avait qu'un seul objectif, celui de satisfaire ses actionnaires. Nonobstant son rôle de gestion, l'entreprise doit également revenir à sa vocation d'origine qui est d'entreprendre. Dans le contexte actuel de crise, elle doit évaluer ses comportements *a posteriori* pour déterminer ce qui manque afin d'être plus efficace. Les connaissances acquises, celles en cours de devenir et la révolution numérique actuelle, qui est une fantastique opportunité de progrès, doivent servir de tremplin et donner l'envie à l'entreprise de prendre des risques pour mettre sur le marché de meilleurs biens et services. Dans cette recherche des avantages comparatifs, l'entreprise doit découvrir que son meilleur capital est son personnel. L'authenticité et la valeur de chaque personne, si elles sont mises en œuvre à travers une organisation adéquate, sont en mesure de grandir au service de l'entreprise qui augmentera ainsi sa croissance de même que son rendement. Il y a donc là un potentiel de développement qui aurait avantage à être mieux exploité.

L'innovation, dans un contexte d'éducation tout au long de la vie, suppose également d'étendre la formation des individus. Autoriser une certaine mobilité aux personnes durant leur formation leur permet de développer une expérience qui sera bénéfique à l'entreprise. À l'exemple des Canadiens, il faut considérer que la vie commence au sortir du lycée. Il faut donc trouver des systèmes de formation qui permettront aux étudiants d'aller voir ce qui se passe ailleurs au lieu d'essayer de les fixer dans des formations précises et adaptées à des segments précis. Ce n'est pas de la poésie, c'est comme cela que se fait la vie.

L'innovation n'intéresse pas seulement le domaine technique.

C'est un processus qui irradie tous les domaines y compris les organisations.

Une organisation qui est innovante doit responsabiliser tous ses membres.

Pour une entreprise, son meilleur capital est son personnel.

L'innovation éducative doit permettre d'améliorer le capital humain et permettre à tous de mieux s'insérer dans la société de la connaissance.

Entreprises artisanales : mobilité apprenante et identité professionnelle

Entreprises artisanales et compétences

L'environnement des entreprises artisanales a connu ces dernières années des changements profonds. Même si l'activité de production et de services de proximité reste la règle, un nombre croissant d'entreprises se développe sur un marché régional, national, voire international. L'expertise professionnelle et technique n'est plus en soi une assurance de survie et de succès. Elle doit être accompagnée de compétences qui permettent de faire face aux changements permanents et d'agir dans des environnements plus ouverts : compétences sociales, interculturelles, compétences de communication (incluant la maîtrise des langues étrangères), créativité et capacité à agir dans un environnement imprévisible.

Cette évolution qui touche à la culture même des métiers et au fonctionnement des entreprises, doit être accompagnée par la formation professionnelle des artisans en activité ou en devenir.

Mobilité européenne et identité professionnelle

Parmi les situations de formation qui permettent le développement de ces compétences nouvelles, la mobilité européenne des apprentis est devenue un outil indispensable.

Les échanges d'apprentis ont toujours eu lieu dans le réseau des chambres de métiers et de l'artisanat, mais la mobilité « apprenante » (*learning mobility*) a connu un développement important ces dernières années, en particulier dans le cadre du programme Leonardo da Vinci, et des initiatives bilatérales de l'APCM et de l'UEAPME.

L'expérience de ces programmes nous permet d'affirmer que la mobilité européenne, pour durée moyenne de trois semaines, a un effet réel et immédiat sur le développement de savoir faire techniques. Elle a aussi, et surtout, un effet catalyseur sur le développement de compétences personnelles. Et cela répond aux demandes des patrons artisans. En effet, il y a des emplois dans l'artisanat à de bas niveaux de qualification (niveau 5 ou niveau européen 3), et les patrons artisans se sentent capables de les former en deux ans mais ils veulent des jeunes motivés. Le passage par la mobilité (les apprentis en deuxième année partent 3 semaines en mobilité européenne) a un impact très fort sur la motivation. Il y a certes un renforcement des compétences techniques, mais surtout le jeune revient motivé : il n'est plus un apprenti mais une « personne du métier ». Ce qui se joue dans la mobilité porte sur l'implicite du métier. Il s'opère une « précipitation » d'une identité de métier. Pour les entreprises et les apprentis interrogés à leur retour, les bénéficiaires de la mobilité le plus souvent mentionnés sont : l'autonomie et la motivation. Motivation pour l'exercice du métier, motivation au CFA, motivation dans l'entreprise.

Il serait tout à fait de mieux comprendre comment l'exercice du métier dans un contexte étranger peut à ce point contribuer à la construction d'une identité sociale (apprenti-e) et d'une identité professionnelle (homme ou femme de métier), valorisées.

Prendre en compte ces aptitudes et les valider dans les référentiels de titres

Cette expérience de la mobilité plaide en faveur d'une « déscolarisation » de la formation professionnelle. L'alternance est le moyen de mettre en relation l'espace de l'entreprise et l'espace du centre de formation et il est important de tenir compte dans la formation de tout ce qui peut mobiliser à la fois l'explicite et l'implicite. Comme le dit Richard Senett, le sociologue américain, l'artisan développe des aptitudes dans son travail car il pense et agit en même temps (aptitude d'identification des questions, de questionnement à partir d'expériences antérieures et de découverte de solution et de partage de ces solutions^o. Ces aptitudes devraient être prises en compte dans les référentiels des titres, car ces compétences sont très personnelles et jouent sur tout le parcours de vie du travailleur de l'artisanat.

Texte établi d'après la présentation de Philippe PERFETTI, Assemblée Permanente des Chambres des Métiers et de l'Artisanat, Paris

1. Innover pour mobiliser

L'Apprendre tout au long de la vie n'est possible que si la formation initiale est solide, c'est-à-dire qu'elle comporte à la fois des compétences précises et bien identifiées, mais qu'elle présente également une formation à caractère identitaire. Cet aspect est important puisqu'il renforce chez l'individu, la capacité à se former, à se développer, à ouvrir son esprit et à se mobiliser sur de nouveaux projets. L'apprentissage doit être lié aux projets que l'on développe tout au long de sa vie. Donc, nous n'apprenons pas si nous n'avons pas de projet, si nous ne savons pas comment l'utiliser et si nous n'avons pas d'hypothèse pour le réutiliser.

a) mobiliser ou motiver

La pédagogie a trop souvent assujéti l'apport d'informations et de formation au fait que les personnes soient motivées. Ce présupposé de la motivation est très paralysant parce qu'on ne peut pas être motivé pour ce qu'on ne connaît pas. Donc, en matière de formation, comme en matière culturelle, toute offre et tout renvoi à la motivation accroissent les inégalités et non pas les réduisent. C'est une conclusion connue des chercheurs et des sociologues : quand on augmente les offres culturelles ou les propositions de formation, on ne les démocratise pas *de facto* mais on augmente le nombre de fois que les mêmes personnes consomment ces propositions. L'étude de Bourdieu sur la fréquentation des musées expliquait que, plus on ouvre de musées, moins il y a de gens qui y vont parce que ce sont toujours les mêmes personnes qui les fréquentent et que ces personnes y vont plus souvent. En matière de formation comme en matière culturelle, il ne suffit pas d'avoir une offre pertinente. Il faut aussi une médiation pour que cette offre ne soit pas simplement une manière de rétribuer ceux qui ont déjà la capacité symbolique et intellectuelle pour s'en saisir.

Donc, s'appuyer seulement sur la motivation, c'est s'appuyer sur des choses qui sont très inégalement réparties dans le champ social. En effet, il faut un minimum de connaissances préalables pour se motiver. La motivation renvoie donc à ce qui préexiste. La mobilisation renvoie quant à elle, à la capacité des formateurs et des institutions de formation à proposer des projets capables de mobiliser les personnes et, à l'occasion desquels elles peuvent engager des démarches d'apprentissage. Sans cette mobilisation, la démocratisation de la formation et de l'accès au savoir et aux connaissances est un leurre.

Texte établi à partir d'une intervention de Philippe MEIRIEU dans le débat de la séance inaugurale

L'Apprendre tout au long de la vie n'est possible qu'à partir d'une solide formation initiale,

donnant la capacité de se former.

On ne peut pas être motivé pour ce qu'on ne connaît pas.

Accroître les offres culturelles ou éducatives augmente surtout la demande de ceux déjà sensibles à ce type d'offre.

La mobilisation renvoie, à la capacité des formateurs et des institutions à proposer des projets mobilisateurs.

Réussir malgré tout

L'absence de diplôme de formation générale ou professionnelle du degré secondaire II réduit considérablement les chances des jeunes de réussir, aussi bien leur développement professionnel que leur intégration dans la société. Partageant ce constat, les autorités cantonales, fédérales et les organisations faïtières syndicales et patronales, ont adoptées des « Lignes directrices pour l'optimisation de la transition scolarité obligatoire – degré secondaire II » en 2006. Le principe directeur est simple à énoncer mais son application requiert une bonne dose d'ambition et d'exigence : tous les jeunes doivent avoir la possibilité de suivre, au degré secondaire II, un parcours de formation qui soit adapté à leurs capacités. Tout en accordant une attention particulière à la catégorie dite « jeunes à risques » un certain nombre de recommandations ont ainsi été édictées telles que :

- 1-Augmenter le taux de diplômes du secondaire II . Actuellement de 88%, l'objectif d'ici 2020 est d'augmenter à 95% le nombre de jeunes âgés de moins de 25 ans titulaires d'un diplôme du degré secondaire.
- 2-Assurer une meilleure transition entre la scolarité obligatoire et le secondaire.
- 3-Établir un bilan de la situation : point de départ pour le choix d'une profession. Ce bilan doit être dressé au plus tard en 8^e année et être régulièrement actualisé. Les parents doivent être également associés à ce processus.
- 4-Harmoniser les exigences. Doit porter non seulement sur les connaissances et les aptitudes scolaires mais également sur les compétences sociales et personnelles.
- 5-Éviter un relèvement insidieux de l'âge du passage scolarité obligatoire – degré secondaire II.
- 6-Mettre à la disposition des offres et des mesures complémentaires (ponts ou offres transitoires, offres scolaires, offres de l'assurance-chômage et encadrement individuel).
- 7-Définir le caractère des offres. Les offres doivent se fonder sur le bilan de la situation et sur un plan d'action. Elles doivent s'adresser à certains groupes cibles et inclure des éléments de certification.
- 8-Développer une stratégie partenariale à long terme.
- 9-Concrétiser la collaboration entre les autorités. Les responsables de l'instruction publique, du marché du travail, des services sociaux doivent collaborer et élaborer une stratégie commune visant à améliorer l'efficacité de l'ensemble du système.
- 10-Former les enseignants.
- 11-Prévoir une évaluation des mesures.

Basé sur une comparaison systématique de résultats d'une soixantaine d'études sur les offres et les projets réalisés, les chercheurs ont inversé le paradigme des facteurs de risque aux facteurs de protection et à la résilience, mettant ainsi en évidence les ressources qui pourraient être activées. Auparavant, ils ont déterminé 7 domaines d'influence d'importance variable certes selon les situations, mais dont on ne peut, et ici le mot s'impose, « faire l'économie ». Un micro système (le jeune et sa famille), un méso système (l'école, les loisirs, le groupe des jeunes du même âge, l'entreprise et les système de consultation), enfin, un macro système souvent ignoré (domaine de la société regroupant l'économie, la démographie, l'administration, les politiques appliquées).

Voir la suite page 47

b) Mobiliser les enseignants

Dès la petite enfance, l'éducation joue un rôle important dans la formation d'un individu. On note cependant que les enseignants sont cantonnés dans un monde à part et qu'ils ont très peu d'occasions de se confronter aux attentes que l'on a de plus en plus envers eux. Les seuls moments où ils y sont confrontés, c'est quand arrivent un nouveau décret, une nouvelle directive ou une nouvelle demande. Comme cela est le plus souvent formulé sous forme de reproches à leur égard, ce n'est pas un bon moyen de les mobiliser.

On retrouve également très souvent en Europe chez les enseignants, le sentiment de ne plus se sentir porteurs d'un projet éducatif sociétal. Les spécialistes parlent de la prolétarianisation du corps enseignant. Il existe aussi des phénomènes sociologiques lourds liés à des problèmes de rémunération. On sait par ailleurs, qu'un bon système de formation a besoin de bons formateurs et de bons enseignants. Plusieurs Etats membres essaient d'encourager les enseignants et les formateurs en mettant en place des dispositifs de professionnalisation et de développement tout au long de la vie. Tout enseignant devrait pouvoir effectuer une partie de son service en formation d'adultes et auprès d'organismes à caractère associatif de niveaux différents. Comme cette population est vieillissante et qu'elle comptera de plus en plus de retraités dans les dix prochaines années, il importe que les Etats membres et les Régions se penchent sur ce problème afin d'améliorer le statut de l'enseignant.

Ainsi, il est important de réfléchir à la façon dont on pourrait s'y prendre pour qu'ils se sentent plus concernés et deviennent partenaires, car ils sont des acteurs qui jouent un rôle primordial dans l'éducation des apprenants. Il faut réfléchir également à la façon d'améliorer la qualité des enseignants et des formateurs et comment on peut attirer plus de personnes vers ces professions. L'Europe est en train de mettre en place un cadre de compétences pour les enseignants et les formateurs mais le travail est complexe. Nous avons intérêt à mutualiser régionalement nos problèmes mais pour ce faire, une participation active de l'Etat est nécessaire.

Texte établi à partir d'inventions de Simone Barthel et Philippe Meirieu

Dès la petite enfance, l'éducation joue un rôle important dans la formation d'un individu.

Trop souvent des enseignants ne se sentent plus porteurs d'un projet éducatif sociétal.

Pour les mobiliser, il faut améliorer leur statut et les inciter à effectuer une partie de leur service hors de l'institution scolaire.

Il est en effet important qu'ils se sentent plus concernés et deviennent partenaires.

Suite de la page 46

C'est bien de l'interaction entre ces différents domaines que se produira la réussite ou la non-réussite de la formation. Or, trop souvent l'on se contente d'isoler l'un de ces domaines sans voir ses rapports avec les autres. L'étude recense un nombre impressionnant de facteurs d'influence : environ 50. Cela traduit bien la complexité de la situation, observation partagée par tous les acteurs de terrain. La prise en compte simultanée et dynamique des différentes dimensions mises en évidence ouvre un nouveau champ d'actions.

Texte établi à partir de l'intervention de Pascal HELLE, CIIP, Suisse Romande et Tessin

Les besoins des publics en orientation/transition

Dans le cadre du projet européen DROA (Développement des Réseaux pour l'Orientation Active), une enquête auprès du public a été lancée en collaboration avec l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) en 2005/2006. Elle avait comme objectif de connaître le public entré dans la démarche d'orientation afin de repérer les éléments de freins qu'il rencontre dans son parcours. Certains enseignements ont pu être tirés de l'analyse des données:

- Les jeunes sans qualification sont les plus fragilisés dans leur parcours d'orientation mais ce sont eux qui expriment le plus fortement la nécessité d'un accès à l'emploi.
- Les femmes, bien que souvent plus diplômées que les hommes, sont victimes d'un traitement inégalitaire dans leur accès à l'emploi. Il semble qu'un effort tout particulier doit être fait pour que cet élément soit mieux intégré en amont dans l'offre de services des professionnels.
- Trop souvent, le motif d'orientation des bénéficiaires se réduit à la seule recherche d'emploi alors que d'autres services leur sont proposés. Une information plus approfondie sur ces services permettrait de relativiser ce choix par défaut en donnant plus de place à l'accompagnement de la personne et à la construction d'un projet.
- La formation continue des bénéficiaires semble étroitement connectée à un dispositif utilitaire de retour rapide à l'emploi. Or, certains d'entre eux auraient besoin d'une formation plus longue et plus qualifiante, leur offrant davantage de possibilités d'insertion, de changement d'emploi, ou de reconversion professionnelle.
- Le rôle prédominant de l'ANPE et de l'AFPA dans l'information des bénéficiaires peut être interrogé. Peut-être que la création d'un guichet unique ou d'une plate-forme commune, chargée de centraliser l'information et de la répartir, pourrait constituer une amorce de solution.
- Le temps d'attente et la longueur de la démarche constituent des motifs d'insatisfaction. Ceci invite à optimiser la temporalité des procédures d'orientation.

Au terme de cette étude, il apparaît que les quelques éléments dont nous disposons constituent des indices de dysfonctionnements que les professionnels pourraient prendre en compte afin d'améliorer la qualité de l'orientation, notamment:

- Développer des actions spécifiques à destination des jeunes sans qualification, des femmes et des travailleurs âgés;
- Faire connaître l'offre de services;
- Articuler les dispositifs d'orientation et de formation tout au long de la vie;
- Améliorer le fonctionnement du réseau entre les structures AIO;
- Développer des outils permettant d'évaluer l'efficacité de la démarche;
- Mieux centraliser et capitaliser l'information sur les parcours;
- Réduire les phénomènes de files d'attente;
- Alléger le formalisme des procédures et mieux les expliquer;
- Donner plus de place à la reconnaissance des compétences non formelles et informelles;
- Réfléchir aux modalités d'appropriation et d'usage des nouvelles technologies;
- Faire davantage connaître les structures auprès du public.

Texte établi à partir de la présentation d'Aline GRIMAND, PRAO, Lyon

2. Innover en créant de nouveaux chemins pour apprendre

a) Orienter, accompagner

Dans l'optique d'Apprendre tout au long de la vie, une place importante à l'orientation tout au long de la vie doit être faite. L'orientation doit être considérée comme un processus plutôt qu'une procédure comme c'est souvent le cas. Un groupe de recherche a mis en place des programmes de formation adressés à un public en grande difficulté, qui visent à offrir du temps mieux organisé et mieux structuré pour les besoins de cette clientèle.

Parallèlement à cette orientation/processus, qui est un accompagnement personnel, l'exploration apparaît être un élément important et peu exploité. Les formations des adultes auraient avantage à être organisées de manière à ce qu'avant la qualification et la certification, il y ait des temps d'exploration de différents champs professionnels et de différents secteurs d'activité. Ceci permettrait aux individus de découvrir d'autres domaines dont certains en ignorent l'existence. Ces temps d'exploration devraient également être possibles à tous les âges de la vie.

L'accompagnement des travailleurs est aussi un aspect fondamental qui mérite qu'on y réfléchisse. Certains groupes d'entreprises, parfois en collaboration avec des centres de recherche ont mis en place des « cellules de reconversion » qui visent à accompagner les travailleurs lors de la fermeture d'une entreprise par exemple. Plus particulièrement auprès des travailleurs de métiers hyperspécialisés. Un travail de maïeutique est à effectuer afin que ces derniers puissent identifier ce qu'ils ont au fond d'eux-mêmes qui pourrait les aider à se redéployer vers une autre compétence. Bien sûr, cela nécessite du temps et une infrastructure qui soit adaptée à ce travail.

Enfin, le concept d'orientation et d'accompagnement implique également que la formation des professionnels soit basée sur une perception commune de l'orientation, ceci afin de développer de meilleurs outils pour accompagner les individus tout au long de leur parcours de vie professionnelle.

*Orienter,
accompagner*

*Apprendre tout
au long de la vie
exige
l'orientation tout
au long de la
vie.*

*C'est un
processus,
d'accompagne-
ment
personnel.*

*Avant
qualification ou
certification, il
faut ménager un
temps
d'exploration.
et de maïeutique
pour faire
découvrir à
chacun le champ
de ses
possibilités.*

*L'orientation et
d'accompagne-
ment implique un
corps de
professionnel
compétent.*

Apprentissage non formel et informel

Dans quelle mesure les systèmes pour valider l'apprentissage non formel ou informel permettent-ils d'augmenter les opportunités pour améliorer les qualifications et pour mobiliser les individus ?

A cette question, les participants ont fait valoir qu'il fallait plus sortir d'une représentation trop fréquente qui sépare formation et travail. Le contexte du travail a changé et la question de l'apprentissage devient celle de la reconnaissance des apprentissages non formels et informels.

- Il ne faut pas compter sur la prévision des évolutions du marché du travail. L'échec des matrices emploi-formation et les vues très à court terme des entreprises montrent que c'est impossible. Ce qu'il faut changer c'est comment on forme : il faut former les gens au changement.
- Dans les économies actuelles, les modes de travail se font en équipes où l'on apprend en travaillant. L'exemple est donné de la commission qui a travaillé sur les besoins nouveaux en formation pour des emplois verts en Champagne-Ardenne. Ils se sont rendu compte que le besoin exprimé par les branches professionnelles ne portait pas sur l'organisation de la formation (plateau technique, formateurs), mais sur la nécessité de faire travailler ensemble des corps de métier différents. Cela relève d'un apprentissage qui demande du temps, même si la demande de l'économie et la demande sociale obligeront à aller vite. C'est en définitive par la capacité à changer la façon de travailler que l'enjeu des nouveaux emplois peut être gagné.
- Le changement se fait sentir au niveau des entreprises qui traditionnellement demandaient des gens qui pouvaient être tout de suite opérationnels. Aujourd'hui elles doivent miser sur le potentiel des salariés quelles que soient les études qu'ils ont suivies. Elles savent que le savoir change trop vite et que la connaissance pointue n'est pas très utile à long terme.

C'est dans ce contexte où l'apprentissage non formel et informel joue un rôle croissant que la validation des acquis de l'expérience prend tout son sens. Il s'agit d'un dispositif qui permet d'améliorer les qualifications et d'augmenter la mobilisation des individus.

Texte établi à partir des discussions du carrefour 1 : redéployer les compétences

b) Prendre en compte la formation informelle

Historiquement, l'éducation non formelle a toujours joué un rôle fondamental dans la formation des individus et continue d'y contribuer. Les spécialistes affirment que la forme scolaire n'est qu'une des modalités possibles de formation. Celle-ci se caractérise notamment par le découpage des savoirs en modules progressifs et de complexité croissante, de même que par l'utilisation d'un certain type d'évaluation, essentiellement basé sur les lacunes et les déficits des personnes. Ainsi, la forme scolaire n'est qu'une forme d'éducation et d'instruction mais il y en a d'autres, en particulier celle créée par la formation des adultes.

La forme scolaire n'est qu'une des modalités possibles de formation.

Alors que la technocratisation de la formation à travers les référentiels de compétences est fortement utilisée, la dimension symbolique de la formation, souvent plus délaissée, est néanmoins centrale pour le développement de l'individu et son inscription dans le champ social. On croit donc à tort que le fonctionnel est plus important que le symbolique. À titre d'exemple, si le fonctionnel était le plus important, nous serions tous habillés pareils et de façon très simple parce que le vêtement n'aurait aucune importance à part celle de nous protéger du froid. De la même manière, nous pourrions tous nous nourrir de chiens à cause de la rapidité et du faible coût de sa reproduction. Or, il n'en est rien car les vêtements comme la nutrition n'ont pas uniquement une utilité fonctionnelle mais symbolique. Cette symbolique s'est constituée autour de certains éléments qui ont été valorisés culturellement. Donc, réduire le champ de la formation à la seule fonctionnalité technique des savoirs, c'est l'amputer et c'est démobiliser une partie des personnes qui ont besoin d'accéder à la part symbolique d'elles-mêmes ainsi que de partager symboliquement le sens qu'elles donnent à leur vie à travers un métier.

La dimension symbolique de la formation est centrale.

Réduire le champ de la formation à la seule fonctionnalité technique des savoirs, c'est l'amputer et réduire la mobilisation.

Enfin, un excès de technicisation de la formation et une amputation de la dimension culturelle, humaine et symbolique sont contreproductifs, y compris sur le plan technique. Le symbolique, le culturel et l'humain participent à l'accès et à la démocratisation des savoirs.

Le symbolique, le culturel et l'humain participent à l'accès et à la démocratisation des savoirs.

Texte établi à partir d'une intervention de Philippe MEIRIEU

Atelier-projet « Décrochage-raccrochage scolaire et éducatif »

Au Québec, les centres d'éducation aux adultes étaient initialement dédiés aux personnes adultes qui voulaient se recycler ou acquérir une formation spécifique en cours du soir (mécanique, électronique, informatique, etc.). Or, depuis quinze ans, on observe un changement radical de la clientèle. Dans certains centres d'éducation aux adultes, on retrouve jusqu'à 50% de gens âgés entre 16 et 20 ans. On constate également qu'une fois inscrits à l'éducation des adultes, jusqu'à 60% des jeunes redécrochent.

Une recherche-action est donc menée depuis plus de trois ans en partenariat avec la FREREF qui porte sur l'accompagnement du raccrochage scolaire chez les 16-20 ans à l'éducation des adultes. Un comité de pilotage a été mis en place où siègent les représentants de divers réseaux ou d'institution (directeurs d'école, chefs d'établissement, représentants du milieu communautaire, équipe de recherche). Un comité de praticiens constitué de conseillers d'orientation accompagne à la fois les jeunes en processus de raccrochage et les enseignants à l'intérieur même de l'institution ou/et du milieu communautaire.

Trois pratiques novatrices ont été documentées dans trois milieux différents (urbain, semi-urbain et rural) avec l'hypothèse que l'accompagnement diffère selon les milieux. À partir de la documentation obtenue (observation participante, interview des enseignants, des intervenants et des jeunes en processus de raccrochage), un portrait du parcours de vie de ces jeunes a été tracé.

Texte établi à partir de l'intervention de Danielle DESMARAIS, UQAM, Québec

Accompagner le raccrochage éducatif : clef de la réussite d'une transition vers de nouvelles opportunités

Le processus de raccrochage éducatif est un processus complexe qui fait intervenir de nombreux acteurs. Tous ces acteurs ont la nécessité de travailler ensemble de manière concertée et concourante afin d'assurer un maximum de chance de réussite au processus d'accompagnement. Accompagner le jeune qui raccroche nécessite d'abord de donner du temps, construire du sens et de l'estime de soi, en prenant les chemins de traverse. Il s'agit d'accompagner le jeune dans sa démarche de compréhension, d'appréhension de la situation, de discernement des possibilités qui s'ouvrent pour lui, du choix qu'il fait et de la mise en œuvre des décisions qui sont prises, puis de cheminer avec lui tout au long de sa démarche. C'est là que se développent les activités d'accompagnement au long desquelles se retrouvent les principes de l'accompagnement, les postures et les rôles.

Accompagner les accompagnants est également nécessaire afin que ces personnes puissent trouver des temps et des espaces qui leur permettent d'échanger sur leurs pratiques, d'acquérir des connaissances et des compétences spécifiques, de trouver du réconfort et du soutien, de l'encouragement à aller de l'avant, de la reconnaissance et de la récompense. L'accompagnement des accompagnants peut ainsi comprendre plusieurs dispositifs comme l'accompagnement par des professionnels ou par les pairs.

Texte établi à partir de l'intervention de Francesca SALVA, Université des Îles Baléares

c) Passer du raccrochage social au raccrochage éducatif

Le décrochage/raccrochage est un phénomène important qui touche une grande partie de la population scolaire. On retrouve de plus en plus de jeunes de moins de vingt ans inscrits à l'éducation des adultes et, parmi eux, le risque de décrocher à nouveau apparaît important (jusqu'à 60%). Deux études récentes de type recherche/action, l'une en Europe et l'autre au Québec, s'y sont intéressées de manière particulière.

Elles ont d'abord cherché à comprendre pourquoi les jeunes décrochaient du système régulier et se retrouvaient à l'éducation des adultes, de même que ce qui faisait qu'ils s'en retiraient. Une première étude a permis de tracer un portrait des parcours de vie de ces jeunes – qui sont-ils et quels sont les facteurs qui les incitent à décrocher. À partir de ces données, les chercheurs ont établi un processus de décrochage/raccrochage. Enfin, trois pratiques novatrices ont été documentées dans trois milieux différents (urbain, semi-urbain et rural) avec l'hypothèse que l'accompagnement diffère selon les milieux.

La seconde étude s'est également intéressée à l'accompagnement dans le raccrochage éducatif et à l'implication des jeunes dans ce processus. Il en résulte que la fonction réflexive des jeunes pour les sortir du schéma *action-réaction* et entrer dans la boucle *action-réflexion-action* est un point à développer car elle est un des éléments qui font partie du processus de connaissance de soi. Ces jeunes sont souvent incapables de définir ce qu'ils aimeraient faire dans la vie et ne savent pas comment chercher les moyens pour l'obtenir, ni rechercher les ressources internes qu'ils détiennent. Accompagner les jeunes dans leur démarche de raccrochage est un travail de longue haleine et nécessite la collaboration de plusieurs acteurs (conseillers d'orientation, enseignants, directeurs, etc.). Le soutien de ces accompagnants est également nécessaire si on veut faire en sorte que le raccrochage de ces jeunes soit une réussite qui les mènera vers de nouvelles opportunités.

Le décrochage touche une grande partie de la population scolaire.

C'est un processus social avant d'être scolaire.

Il exige des méthodes novatrices qui font entrer les jeunes dans une boucle « action-réflexion-action » nécessitant la collaboration de plusieurs acteurs (conseillers d'orientation, enseignants, directeurs, etc.).

Illettrisme, poursuite d'apprentissage et territoire

Les difficultés à lire, écrire, comprendre un message simple de la vie quotidienne peuvent freiner l'accès à l'emploi, à la professionnalisation, à la qualification. Elles peuvent aussi être un obstacle à la mobilité des salariés et des agents des collectivités territoriales, au maintien dans l'emploi. Les résultats de l'enquête conjointe INSEE-ANLCI confirment que sur les 3.100.000 personnes concernées par l'illettrisme en France, 57% d'entre elles sont dans l'emploi. Plus de la moitié d'entre elles a plus de 45 ans et les difficultés augmentent avec l'âge; on peut ainsi mesurer le rapport évident entre l'allongement de la durée de l'activité professionnelle et la nécessité de prévenir et lutter contre l'illettrisme dans le monde du travail et dans le cadre de la formation professionnelle tout au long de la vie. Si l'on s'intéresse aux personnes au chômage qui ont entre 18 et 65 ans et qui ont commencé une scolarité en France, 15 % d'entre elles sont en situation d'illettrisme.

Les actions de formation de base destinées aux salariés sont valorisées dans les plans régionaux de prévention et de lutte contre l'illettrisme. Le travail initié par l'ANLCI met en œuvre trois principes :

- Tenir compte des spécificités du territoire, ce qui demande un état des lieux et un diagnostic à établir en amont.
- Professionnaliser les acteurs de terrain sur le territoire, en particulier par l'échange de bonnes pratiques ce qui demande d'identifier les initiatives qui marchent et de mener des expérimentations.
- Apporter une plus-value en fédérant les acteurs autour d'un projet commun, tout en maintenant l'action de chacun dans son cœur de métier.

Le plus difficile est de faire venir les personnes en formation. C'est particulièrement vrai pour les formations de remise à niveau pour les jeunes et les demandeurs d'emploi. Ils ne se mobilisent pas car ils ont une expérience d'échec en formation. Dans l'entreprise, le plus difficile a été de sensibiliser et de motiver. L'action a consisté à faire intégrer la problématique de former aux compétences de base pour permettre d'accéder aux compétences techniques des professions par la suite. La solution a été trouvée en faisant accéder à la qualification par la formation pendant le temps de travail. En effet, pour des personnes avec de faibles salaires les formations en-dehors du temps de travail sont inaccessibles. Le fonds de sécurisation professionnelle y a consacré des sommes importantes et les OPCA ont joué un rôle très positif en inscrivant la formation de base dans leurs programmes d'actions avec les entreprises. Les entreprises y ont été favorables car les formations de base mises en œuvre permettent d'améliorer leur performance économique et facilitent l'évolution professionnelle et personnelle des salariés. Plus à l'aise au travail, ils le sont aussi dans la vie. Ces formations permettent aussi d'anticiper les changements et de prévenir les ruptures professionnelles. Elles confortent les plus fragiles, préviennent les risques d'exclusion.

L'ANLCI travaille particulièrement à la mise en réseau des acteurs qui investissent dans la lutte contre l'illettrisme. Le principe est de travailler en mode projet sur une politique transversale. Il faut définir ensemble des priorités ce qui demande des efforts particuliers car chaque acteur a l'habitude d'agir en vertical. Les compétences sont partagées et il faut faire collaborer des personnes qui ont des cultures d'intervention très différentes. Le terrain de l'action en entreprise oblige de développer des pratiques liées au monde de l'entreprise. Il faut sortir d'une pédagogie d'école, notamment pour l'apprentissage de la langue. Il faut allier savoir-faire généraux et savoir-faire techniques.

Texte établi d'après la présentation d'Emmanuelle UNAL, chargée de mission, Agence National de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI)

d) Valider les Acquis de l'Expérience (VAE)

Les systèmes de formation initiale ne conviennent pas à tous. Ainsi, des personnes se retrouvent fréquemment en situation d'échec dans leur recherche d'emploi car ils ont souvent du mal à identifier leurs besoins. Elles se retrouvent donc dans des formations pour adultes qui ne leur correspondent pas et revivent à nouveau le sentiment d'échec. Comme le fait de perdre constamment peut être humiliant et non gratifiant, elles deviennent de moins en moins persévérantes et préfèrent se mettre elles-mêmes hors jeu. Les professionnels de l'éducation doivent les aider à vivre des réussites afin qu'ils réenclenchent des projets. Pour ce faire, ils doivent apprendre à identifier leurs réussites même quand les systèmes formels ne les prennent pas en compte ou ne les considèrent pas comme essentielles à leur insertion ou à leur formation. À cet égard, l'Apprendre tout au long de sa vie nécessite que monte en puissance la validation des acquis de l'expérience.

Il est connu que les systèmes de formation, notamment les systèmes scolaires et universitaires, organisent l'évaluation pour repérer les lacunes, les non acquis ; ils organisent la sélection sur la base de l'échec. Valider les acquis de l'expérience, c'est inverser cette logique et partir de ce que la personne est capable de réussir, puis l'aider à l'identifier afin qu'elle se mobilise à partir d'une réussite qu'elle a déjà vécue. Donc, s'appuyer sur des réussites, les valider, les valoriser et en faire un levier pour engager de nouveaux projets est essentiel pour créer de nouveaux chemins pour apprendre.

La validation des acquis de l'expérience et la validation des compétences sont donc des enjeux très importants qui font partie des conditions du changement. Une question demeure cependant en ce qui concerne la manière dont sont financés les dispositifs. Dans la mesure où ce sont des dispositifs qui se développent et qui sont liés à toute la mobilité et à la reconnaissance des compétences à moyen et à long terme, se pose la pérennité des moyens financiers.

Les systèmes de formation initiale ne conviennent pas à tous.

Pour éviter l'échec, il faut aussi identifier les réussites, y compris dans la formation informelle.

Il ne faut plus organiser la sélection par l'échec.

Il faut s'appuyer sur les réussites et les valider.

La validation des acquis de l'expérience et la validation des compétences sont des enjeux majeurs

L'évaluation du projet Regio-LLL

Le projet Regio-LLL, qui s'est déroulé d'octobre 2007 à septembre 2010, a mis en place un processus d'évaluation longitudinale appréciative. Ce type d'évaluation permet, grâce à des moments d'évaluation répartis tout au long du projet, d'assurer la qualité du projet, en permettant d'améliorer en permanence le fonctionnement du projet et ses productions, et pas seulement à constater les réussites et les échecs. Cette évaluation consiste à produire des informations appréciatives – donc comportant une part de subjectivité et de jugement - concernant le potentiel d'innovation, la qualité, la pertinence, l'efficacité du travail réalisé et la pérennisation du projet et de ses impacts. Elle permet ainsi une investigation permanente de la valeur perçue du projet, dans un esprit de bienveillance, cherchant à mettre en évidence d'abord tout ce qui marche bien dans le projet, à capitaliser sur les réussites et les potentiels des acteurs, pour mieux être à même de travailler positivement sur les améliorations à apporter.

Tout au long de son déroulement, le projet a été vu, compris et évalué par l'ensemble de ses membres et par les grands porteurs d'enjeux, grâce aux questionnaires, aux interviews, à la participation aux réunions de partenariats, aux visites-études, aux Universités Européennes d'Eté. L'évaluation a permis d'ancrer chez les partenaires le souci de la nécessaire diffusion et valorisation des productions. Elle a apporté une aide significative à la coordination du projet en complétant les données quantitatives de *reporting* et des livrables par un ensemble d'apports qui ont permis, de l'avis de la plupart des participants, de maintenir la cohésion d'ensemble, et d'asseoir la vision pragmatique et la dynamique du projet.

Texte établi d'après les interventions de Liliane ESNAULT, FREREF, Lyon

Une méthode participative pour la mutualisation des pratiques : l'exemple du groupe de travail interrégional sur l'accompagnement au raccrochage éducatif

Ce groupe de travail s'est réuni dans le cadre de la FREREF pendant plus de trois ans. Il a procédé à une recherche action, fondée sur une démarche participative et appréciative. Il s'est agi d'observer des pratiques plutôt réussies d'accompagnement des jeunes au raccrochage éducatif, à travers plusieurs dispositifs, dans plusieurs régions d'Europe, pour un public en moyenne dans la tranche d'âge des 16-20 ans. En examinant de nombreuses situations, il a été amené à formuler des «invariants», des éléments récurrents qui nous semblent fonder une grande partie des situations observées, des processus mis en œuvre, des démarches et des méthodes utilisées, des attitudes et des rôles employés, des principes et des activités mobilisés, des valeurs et aussi des questionnements et des doutes partagés.

Avancer dans les processus complexes de recueil et de mutualisation de pratiques n'est pas chose aisée. Il n'est pas possible de préconiser de manière directive telle ou telle démarche. Toutefois, il nous semble qu'une démarche en spirale, tournant autour des quatre actions principales - expérimenter, mutualiser, capitaliser, formaliser – permet de rassembler un ensemble de conditions favorables de mise en œuvre d'un processus participatif qui soutient la motivation des acteurs et permet de valoriser les éléments clefs des pratiques.

Expérimenter, c'est observer des situations de terrain qui sont particulièrement réussies, efficaces, et porteuses d'éléments d'enseignement pour les autres praticiens ainsi que pour la réflexion des chercheurs.

Mutualiser, c'est mettre en commun des visions, des approches, des réflexions, des ressentis ce qui permet d'en tirer des éléments communs ainsi que des éléments disjoints. La discussion et les échanges permettent l'articulation des dimensions individuelle et collective sur les sujets traités.

Capitaliser, c'est réaliser la phase de « sédimentation » des nouvelles connaissances, produisant ainsi de la connaissance nouvelle.

Formaliser est nécessaire à la transmission de ces nouvelles connaissances à un public plus large que celui du groupe qui a travaillé.

Texte établi d'après les interventions de Liliane ESNAULT, FREREF, Lyon

3. Innover en réintroduisant l'évaluation qualitative

Aujourd'hui, les systèmes éducatifs, les décideurs politiques recourent souvent à des évaluations des niveaux de compétence. Au niveau international, les enquêtes PISA (*Programme for International Student Assessment*) de l'OCDE comme les mesures commanditées par la Commission européenne sur les systèmes d'éducation ou sur le décrochage scolaire ont beaucoup fait parler d'elles, car elles fournissent de sérieuses indications chiffrées tant au niveau global communautaire que pour chaque Etat membre et parfois même au niveau régional. Le risque serait de prendre le thermomètre comme boussole de l'action.

Ces évaluations quantitatives renseignent bien sur les résultats souhaitables mais elles ne fournissent nullement la manière d'opérer pour que s'enclenche un processus d'amélioration permanent pour atteindre les résultats souhaités-

Comment enclencher un processus qui permettra d'atteindre progressivement le résultat et quels sont le type et le mode d'évaluation qui aideront le mieux à aller en ce sens ? Pour les actions de raccrochage éducatif, il ne s'agit pas de remettre en question la qualité des relations des professionnels avec leur public-cible, ni celle du processus par lequel des personnes reprennent confiance en elles et se resituent par rapport à un projet personnel. Il faut aider à passer de l'objectif (donné par l'évaluation quantitative) à une évaluation qualitative qui fournisse aux professionnels des guides d'action. L'exemple donné pour les projets complexes impliquant de multiples partenaires montre qu'une séquence positive décline l'expérimentation (prendre en compte les actions en cours), la mutualisation (la mise en commun et la compréhension partagée des résultats des expériences), la capitalisation (la recherche collective des critères pertinents ou des invariants qui garantissent l'obtention des résultats ou évitent les erreurs) et la formalisation (la mise en forme de ces acquis pour les transmettre ou transférer).

Les évaluateurs deviennent alors des médiateurs. Ils aident à recueillir les acquis des expériences et des actions en cours, les rediffusent aux acteurs pour qu'ils se les réapproprient et puissent engager des actions de renforcement ou de correction.

Toutes les expériences citées et en particulier le Plan Marshall wallon mettent en priorité le capital humain et insistent sur la nécessité de l'adhésion des acteurs aux objectifs et aux moyens mobilisés. L'évaluation des actions sur le terrain ne peut se résumer à des critères quantitatifs. Il faut réintroduire l'évaluation qualitative, seule capable de faire ressortir la valeur du capital humain mobilisé, la qualité des rapports sociaux mis en place territorialement et la plus-value pour les publics-cibles.

C'est cette démarche qui met l'accent sur la dimension humaine des partenariats mis en place qui doit s'imposer pour l'amélioration des compétences des individus.

L'évaluation des niveaux de compétence est souvent quantitative.

Le risque serait de prendre le thermomètre comme boussole.

Pour enclencher un processus permettant d'atteindre progressivement un résultat,

il faut promouvoir une évaluation qualitative.

Elle doit fournir des guides d'action allant éventuellement de l'expérimentation à la formalisation.

Elle est pratiquée par des évaluateurs qui sont des médiateurs.

L'évaluation qualitative est seule capable de faire ressortir la valeur du capital humain.

Glossaire

Ce glossaire ne comporte que les définitions pouvant faciliter la lecture de la synthèse de l'Université d'été de Bruxelles.

A

Abandon des études ou sortie précoce du système éducatif (*dropout*) : interruption des études avant d'avoir atteint le niveau préalablement visé soit volontairement soit par suite de l'échec à un examen. Le terme de décrocheur est employé pour caractériser les jeunes qui abandonnent leurs études sans avoir acquis un diplôme.

Accès à l'éducation ou à la formation (*access to education and vocational training*) : possibilité de bénéficier d'une formation initiale ou continue.

Accessibilité au global (*Access to the global level*) : permet à partir d'une action locale d'élargir son point de vue bien au-delà du local et d'avoir une vision plus globale voire mondiale de la situation

Accompagnement (*coaching*) : activité de conseil et d'appui à une personne facilitant l'orientation, la formation et la mobilité d'une personne ou toute autre forme d'activité. L'accompagnement est une intervention plus discrète et plus générale que la guidance.

Acquis (*prior learning*) : ensemble des connaissances, compétences et savoir-faire acquis soit grâce à un enseignement soit au travers de l'expérience.

Adulcescence (*post teenage – preadult stage*) : terme qui commence à être employé pour désigner chez les jeunes adultes la période qui suit l'adolescence.

Alternance (*vocational training in the dual system ou alternance training*) : formation effectuée dans le cadre d'un contrat de travail spécifique, alternant des enseignements généraux, professionnels et technologiques dispensés pendant le temps de travail dans des organismes publics et privés de formation.

Anorexie éducative (*educational amorexia*) : inappétence pour toute acquisition de connaissances quelles qu'elles soient.

Apprendre tout au long de la vie (*lifelong learning - LLL*) conception du processus de la formation initiale et de la formation continue comme un continuum et qui intègre à la fois les apprentissages formels et les apprentissages informels. Le Programme européen pour l'Education et la Formation Tout au Long de la Vie (*Lifelong Learning programme*) est la période 2007-2013 le programme en matière d'éducation et de formation.

Apprentissage (*apprenticeship*) : filière de formation initiale en vue d'une qualification professionnelle validée par un diplôme. En français, on l'emploie aussi pour désigner toute acquisition cumulative formelle ou non formelle de connaissance ou de savoir-faire.

Aptitudes professionnelles / capacités professionnelles (*skill*) : Les connaissances et l'expérience requises pour exécuter une tâche ou occuper un emploi.

Ascenseur social (*social promotion*) : mobilité sociale ascendante ; s'emploie généralement à propos de sa panne.

B

Bassin d'emploi (*Local Labour Market Area*) : territoire au sein duquel la population qui l'habite trouve l'essentiel de ses emplois et de sa formation.

Bilan de compétences (*assessment of competence* : en anglais, on utilise le même terme pour évaluation et bilan de compétences) : résultat de l'évaluation des compétences (voir ce terme) par un service d'orientation ou de conseil, il permet à une personne de prendre conscience de ses potentialités et éventuellement de faire certifier ses compétences.

C

Capital humain (*human capital*) : On désigne le plus souvent ainsi la qualité et l'importance des ressources humaines dont dispose une économie. L'investissement en capital humain est essentiellement composé par les dépenses en éducation et en santé.

Capital social (*social capital*) : ensemble des relations sociales qu'un individu a héritées de sa famille (capital familial) ou qu'il s'est constitué lui-même et qu'il peut mobiliser dans la poursuite de ses objectifs.

Comenius : programme sectoriel du programme européen EFTLV, Comenius est destiné à la coopération européenne dans l'enseignement scolaire : élèves et enseignants.

Compétences (*competences*) : ensemble dynamique de savoirs fondamentaux (généraux et techniques), de savoir-faire (savoir mis en pratique) et de savoir-être (éléments relationnels et comportementaux : responsabilité, autonomie, communication..) dont la mise en œuvre permet de faire face à des situations changeantes dans des contextes multiples.

Compétences clés ou transversales (*transferable competences*) : compétences comportementales indépendantes d'un domaine du savoir ou de l'activité professionnelle et qui, transférables d'un domaine à un autre, facilitent l'insertion sociale et professionnelle.

Compétences de bases ou Compétences clés (*basic competences ou basic skills*) : compétences essentielles requises pour poursuivre des études, exercer une profession, une activité ou pour évoluer dans la société. Elles peuvent être déterminées à chaque étape de la formation. A la sortie de l'enseignement obligatoire, les plus basiques sont savoir parler, savoir lire, savoir écrire, savoir compter et la coordination sensori-motrice.

D

Décrochage (*drop-out*) : voir abandon ou sortie précoce du système éducatif.

Décrocheur (*early school leaver*) : jeune ayant abandonné sa scolarité ou ses études avant leur fin normale et sans avoir obtenu un diplôme.

Demande sociale (*social demand*) : besoins exprimés par l'ensemble de la société ou par un ensemble de groupes sociaux.

Démarche projet (Project approach, management) : consiste à bien fixer, dès le départ d'une action ou d'un projet, les objectifs tant quantitatif que qualitatif à atteindre, facilite l'évaluation.

Démocratisation de l'enseignement (*Democratisation of education*) : (*au sens large*) : généralisation de l'accès aux études ou à la formation ; (*au sens étroit*) : égalisation des chances d'accès aux études ou à la

formation, indépendamment du sexe et de l'origine sociale, nationale ou ethnique.

Déscolarisation (*early school drop-out*): abandon du processus scolaire avant la fin de l'enseignement obligatoire.

Développement personnel (*personal development*): changements dans les comportements, les dispositions affectives ou cognitives et les compétences individuelles.

Dialogue social (*social dialogue*): échange et négociation entre partenaires sociaux pour résoudre les problèmes qui leur sont posés.

Division taylorienne du travail ou taylorisme (*taylorism*): organisation du travail qui aboutit à décomposer le travail en gestes élémentaires chronométrés et qui demande à chaque travailleur d'obéir aux organisateurs du travail, « ne penser pas on pense pour vous ».

E

Echec scolaire (*academic failure, underachievement, drop out*): impossibilité pour un individu de passer à un niveau scolaire supérieur ou d'obtenir un diplôme et qui résulte d'une évaluation.

Ecole de la rue (*Street youngsters school*): formation acquise notamment par de jeunes livrés à eux-mêmes après avoir décroché du système éducatif.

Ecole parallèle (*parallel school*): tout ce qui contribue à la formation des individus et qui n'appartient pas au système scolaire proprement dit (famille, groupes de pairs, environnement, média, mouvements de jeunesse, jeux.....).

ECTS (*European Credit Transfer System*): système européen de transfert et d'accumulation de crédits développé depuis les années 90 au niveau universitaire dans le cadre du processus de Bologne et en appui du programme Erasmus. Le système ECTS permet à un étudiant effectuant un séjour d'étude dans une université européenne de valider la formation suivie à l'étranger dans le cursus de son université d'origine.

ECVET (*European Credits for Vocational and Educational Training*): tandis que les ECTS fonctionnent pour l'enseignement supérieur, le dispositif ECVET est actuellement développé et expérimenté pour le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle. Contrairement aux ECTS qui s'appuie majoritairement sur des équivalences de temps passé, ..

Education des adultes (*adult education*): ensemble des dispositifs et mesures de formation qui s'adressent aux adultes, on l'utilise plus pour des actions de formation générale que professionnelle.

Education non obligatoire (*post-compulsory education*): formation d'une personne au-delà de l'enseignement obligatoire.

Education permanente, éducation continue (*continuing education*): ensemble des actions entreprises au-delà de l'obligation scolaire pour le développement culturel ou professionnel d'une personne.

Education populaire (*popular education*): a longtemps désigné les activités de développement éducatif et culturel organisé par des mouvements associatifs.

Education (*education*): ensemble des actions et influences exercées sur des êtres humains en vue d'améliorer leurs connaissances, aptitudes et compétences.

Emploiyabilité (*employability*): capacité d'adaptation à un emploi; dépend à la fois de la qualification, des

compétences, des motivations d'une personne et des emplois qui lui sont offerts.

Ennui scolaire (*getting bored at school*): tandis que l'inappétence scolaire provoque un découragement général, l'ennui scolaire peut toucher des élèves très doués et est imputable à un enseignant ou à une manière d'enseigner. Lorsque l'ennui débouche dans l'inappétence, le « faire semblant » disparaît.

Enseignement obligatoire (*compulsory éducation*): durée de la fréquentation obligatoire du système scolaire initial, varie suivant les pays.

Equivalences (*equal value*): éléments pris en compte pour permettre de pallier l'absence d'un diplôme ou d'un cycle normal de formation.

Erasmus: créé en 1987 et désormais intégré au programme EFTLV, Erasmus – programme de mobilité et de coopération dans l'enseignement supérieur – est l'un des fleurons de l'Europe et probablement l'un des programmes les plus connus auprès des citoyens européens. Le programme, qui a fêté ses 20 ans en 2007, a financé le séjour de plus d'un million d'étudiants en Europe et vise 3 millions de mobilité à l'horizon 2013.

Etat Providence (*Welfare State*): Etat qui grâce à une série d'institutions et de politiques garantit les citoyens contre les risques de la maladie, de la vieillesse et du chômage.

EUROPASS: dispositif européen créé en 2004, il est à disposition directe du citoyen et vise à rendre lisibles et transparentes les compétences et qualifications des individus. Il est composé de 5 documents: le CV européen pour une présentation harmonisée de son parcours, Europass mobilité pour la visibilité des compétences acquises lors d'un stage à l'étranger, le portfolio des langues pour l'autoévaluation de ses compétences linguistiques, le supplément au certificat pour une description harmonisée des compétences acquises par l'obtention des titres et diplômes professionnels, le supplément au diplôme qui décrit les compétences acquises par l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

Evaluation quantitative (*quantitative evaluation*): évaluation à partir d'une évaluation chiffrées de résultats d'une action, dans le domaine éducatif PISA (*Programme for International Student Assessment*) de l'OCDE est le type d'évaluation éducative.

Evaluation qualitative (*qualitative evaluation*): fournit aux professionnels des guides d'action à partir de l'expérimentation (prend en compte les actions en cours), la mutualisation (la mise en commun et la compréhension partagée des résultats des expériences), la capitalisation (la recherche collective des critères pertinents ou des invariants qui garantissent l'obtention des résultats ou évitent les erreurs) et la formalisation (la mise en forme de ces acquis pour les transmettre ou transférer).

Evaluation des compétences (*assessment of competence*): ensemble des processus permettant d'évaluer les compétences (savoirs, savoir-faire et savoirs relationnels) afin de faire un bilan de compétence et qui peut déboucher sur une certification.

Excellence de l'entreprise (*Corporate excellence*): entreprise dans laquelle chaque acteur est excellent mais aussi où la communication entre tous les acteurs permet une meilleure compétitivité.

F

Filière de formation (*pathway of training*): ensemble structuré de dispositifs et de programmes de formation

pour un domaine de la connaissance ou d'activités professionnelles.

Firme globale (*global firm*): prend en compte dans sa stratégie mondiale la mobilité internationale des ressources (centres de recherches, usines et capitaux), optimise la localisation de ses activités et met en œuvre une stratégie mondiale indépendante des performances de l'économie nationale dont elle est originaire.

Financiarisation de l'économie (*Finance-based economy*): situation dans laquelle l'économie financière prend le pas sur l'économie réelle et impose ses objectifs de profit et d'organisation

Flexibilité (*Flexibility*): capacité d'une entreprise ou d'une fabrication à s'adapter rapidement à son environnement et notamment aux variations de la demande. Les entreprises la recherchent trop par la seule flexibilité de l'emploi.

Flexisécurité (*Flexisecurity*): la flexibilité est accompagnée de mesure garantissant la reconversion et un revenu en cas de perte de l'emploi et à rendre la flexibilité de l'emploi plus supportable.

Fonctionnel (*Fonctional*): ce qui répond à l'accomplissement d'une tâche ou d'une fonction, ce sont généralement des compétences fonctionnelles que décrivent les référentiels de compétence.

Formation (*training*): action permettant l'acquisition d'une connaissance, d'un comportement ou d'une compétence; a souvent en France un sens plus restrictif plus proche du training que de l'éducation.

Formation continue (*continuous training*): ensemble des formations ultérieures à la formation initiale destinées aux jeunes et aux adultes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent.

Formation formelle/informelle (*formal/informal learning*): distinction entre les actions de formation dans une structure de formation et la formation découlant de la vie quotidienne et sociale.

Formation initiale (*initial education*): ensemble des formations organisées par le système scolaire et universitaire, d'enseignement général ou technologique, à l'intention des enfants et des jeunes non encore engagés dans un poste de travail. On tend aujourd'hui à la définir par l'ensemble des capacités permettant à un individu à assumer un emploi ou une fonction.

Formation professionnelle (*vocational training*): action de formation visant à dispenser individuellement ou collectivement les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle.

G

Globalisation (*globalization*): terme qui dans les pays anglo-saxons se confond avec mondialisation mais qui, en France, ajoute à la mondialisation l'existence de transnationales tendant à devenir des firmes globales.

Grundtvig: apparu en 2001 et désormais intégré au programme EFTLV, le programme Grundtvig en matière d'éducation des adultes (à ne pas confondre avec la formation continue) reste assez peu connu. Il offre pourtant des possibilités de financement intéressantes pour la mobilité et la coopération dans le domaine de l'éducation des adultes informelle et non formelle.

Guidance (*guidance*): ensemble des activités de conseil et d'orientation permettant d'aider une personne, de prendre conscience de ses potentialités et des opportunités qui s'offrent à elle. La guidance a un caractère plus impératif que l'accompagnement et tend aussi à être utilisée à la place de management et direction.

I

Illettrisme (*illiteracy*): situation dans laquelle une personne qui a été pourtant alphabétisée n'a pas l'usage de la lecture (et à plus forte raison de l'écriture) ou qui ne parvient pas à comprendre le sens des mots qu'elle déchiffre.

Inappétence scolaire (*lack of educational appetite*): démotivation des élèves dans l'acquisition des matières enseignées; ce découragement général a souvent pour origine certaines disciplines, notamment les mathématiques, considérées comme incompréhensibles par certains élèves, une notation paraissant injuste, une sélection ou une orientation par défaut ne correspondant pas aux aspirations de l'élève.

Individualisation (*individualisation*): adaptation de la formation aux caractéristiques de l'apprenant grâce à la diversification des objectifs, des méthodes et des moyens.

Innovation (*innovation*): nouvelles méthodes de production, d'organisation ou de vente pour un produit ou une entreprise, est actuellement rechercher tant dans la production de biens que dans les activités de services

Innovations pédagogiques (*Teaching innovations*): introduction de nouvelles méthodes pédagogiques y compris de nouvelles organisations de la formation.

Insertion (*integration*): entrée dans l'activité professionnelle ou encore acquisition de la capacité d'une vie sociale normale. Pour lutter contre le chômage et les conséquences de l'échec scolaire, elle est facilitée par des actions spécifiques de formation notamment professionnelle.

Insertion sociale (*social inclusion*): situation dans laquelle une personne a des relations sociales et des comportements correspondants à celle qu'une société attend d'un de ses membres; elle y facilite l'insertion professionnelle.

Insider: en français travailler en place (insider); salarié ayant déjà un emploi à durée indéterminée dans une entreprise, qui y bénéficie des avantages accordés par l'entreprise et qui est plus à même à satisfaire aux offres d'emploi de l'entreprise.

Intégration socio-économique (*socio-economic inclusion*): situation dans laquelle une personne retrouve une insertion sociale correspondante aux normes de la société dans laquelle elle vit et qui lui permet de mieux accéder à l'emploi.

Intelligence abstraite (*intelligence in abstraction*): nommée aussi verbo-conceptuelle, elle est la capacité à manier des concepts, des nombres et des symboles. Elle diffère de l'intelligence pratique qui porte sur les situations concrètes de la vie quotidienne ou encore de l'intelligence sociale qui porte sur la compréhension des relations interpersonnelles.

L

Leonardo da Vinci: programme sectoriel du programme européen EFTLV, Leonardo promeut la coopération européenne dans l'éducation et la formation professionnelle initiale et continue. Il concerne les élèves et étudiants, les formateurs, mais également toute organisation agissant dans le domaine de la formation initiale et continue, notamment les entreprises.

Libre échange (*free trade*): politique établissant la libre circulation des marchandises, des hommes et des capitaux en levant tous les obstacles qui s'y opposent. N'est jamais total.

Logique du marché, logique des institutions, logique individuelle (*market based, institution based, individual based approaches to transition*) : dans le cas des transitions vers l'emploi, termes qui expriment chacun une manière de les aborder et qui se trouvent souvent en contradiction avec les deux autres.

M

Marché du travail (*Labour market*) : ensemble des offres et des demandes d'emplois. On distingue le marché interne des entreprises où ceux qui y ont déjà un emploi (insiders) ont plus de chance d'avoir un des emplois offerts que les autres (outsiders) en concurrence sur le marché externe de travail.

Marché transitionnel du travail (*Transitional employment market*) : conception plus large et plus dynamique de la flexibilité de l'emploi qui conçoit le marché du travail comme un ensemble de flux et qui tente n'ont d'équiper le travailleur pour le marché mais le contraire tout évitant le coût de la flexisécurité.

Médiation (*Mediation*) : introduction d'une institution ou d'une personne qui facilite la résorption des tensions ou encore les transitions.

Méthodes et outils pédagogiques (*teaching methods or tools*) : ensemble de démarches et de moyens dont dispose un enseignant, un formateur ou un apprenant pour mettre en œuvre une formation.

Mise en Réseaux (intra régionaux, inter régionaux) (*Creation of networks (intra-regional, inter-regional)*) : développement de coopération entre des acteurs d'une région ou encore entre ceux de plusieurs régions.

Mobiliser (*Mobilisation*) : tenter de faire participer un plus grand nombre de personne à une action.

Mobilité (*mobility*) : capacité d'une personne à changer de localisation de ses activités ou à progresser professionnellement et socialement. On distingue ainsi la mobilité géographique, la mobilité professionnelle, et la mobilité sociale. Elle n'est pas toujours volontaire. Elle peut permettre d'acquérir de nouvelles compétences. Ne doit pas être confondue avec l'instabilité des emplois créée par la multiplication des emplois à durée déterminée et le passage fréquent par le chômage.

Mobilité internationale des apprentis (*international mobility of apprentices and young in vocational training*) : réalisation d'une partie de l'apprentissage dans un pays différent de celui où l'apprenti est en apprentissage.

Motivation cognitive (*learning motivation*) : état ou disposition psychologique qui incite un individu à apprendre.

Motiver (*Motivation*) : inciter une personne ou un groupe social à participer à une action.

Mutualisation (*Pooling*) : faire participer plusieurs acteur à l'élaboration d'un projet ou à une action.

Nouvelle technologie de la communication (*New communication technology*) : technologie qui notamment grâce à la l'informatique facilite la circulation de l'information et sa transformation.

O

Organisation qualifiante du travail (*qualifying work organisation*) : mode d'internalisation de la formation continue au sein de l'entreprise. C'est l'organisation du travail elle-même qui est à l'origine de la formation qualifiante.

Orientation (*guidance, counselling*) : palette d'activités dont le but est d'aider les individus à prendre des décisions concernant leur vie (tant dans les domaines éducatifs que professionnels et personnel) et à les mettre en œuvre.

Outsider : en français travailleur en marge (*out sider*) ; travailleur demandeur d'emploi qui à moins de chance de rejoindre les travailleurs déjà en place (insider).

P

Paradigme (économique) (*Economic paradigm*) : principe organisateur d'une approche ou d'une politique économique.

Partenaires sociaux (*social partners*) : organisation représentant les salariés et les entreprises et qui participent au dialogue social.

Pôle de compétitivité (*Competitiveness cluster*) : organisation en réseau de centres de recherche, de formation et d'entreprise et éventuellement d'administration pour rechercher, mettre au point, réaliser et diffuser une innovation permettant d'accroître la compétitivité d'une entreprise ou d'une Région.

Promotion sociale (*social promotion*) : accession à une situation professionnelle et/ou sociale meilleure.

Q

Qualification professionnelle (*occupational qualification*) : aptitude d'une personne à occuper un poste de travail. On tend aujourd'hui à la définir par l'ensemble des capacités permettant à un individu à assumer un emploi ou une fonction.

Qualification (*qualification*) : reconnaissance officielle des résultats d'une formation donnant la possibilité d'accès à un emploi.

Qualité de la formation (*quality of education*) : la qualité de la formation peut être évaluée à partir de ses résultats (par exemple l'acquisition de diplômes ou certificats, l'acquisition de certaines connaissances ou habiletés, l'insertion professionnelle), de l'ensemble des moyens permettant de parvenir à un résultat (formation des enseignants, moyens mis à leur disposition, mise en place d'un suivi des apprenants) ou encore de la capacité d'ajustement permanent aux problèmes des apprenants. Ces trois manières d'aborder la qualité de la formation correspondent en fait aux trois étapes de l'analyse de la qualité (le contrôle de la qualité, l'assurance qualité et la qualité totale).

R

Raccrochage social (*Social re-integration*) : lorsqu'un jeune n'a plus de véritable intégration sociale la retrouve.

Raccrochage scolaire (*School re-integration*) : jeune qui avait abandonné prématurément sa scolarité scolaire la retrouve, en fait le raccrochage scolaire est dépendant du raccrochage social.

Recherche et développement (*Research and development*) : ensemble des méthodes et des processus mis en place pour réaliser un innovation, sa mise au point et sa diffusion.

Reconnaissance ou validation des acquis (*recognition of competences*) : identification des acquis et des compétences de l'individu (savoirs académiques et expérience personnelle, professionnelle ou sociale) et leur reconnaissance par un diplôme ou une organisation.

Reconversion, recyclage (*reorientation, retraining*) : formation permettant à une personne de se qualifier pour un nouvel emploi.

Redéploiement régional (*regional redeployment*) : ensemble de programme stratégiques organisant l'évolution d'une économie régionale.

Référentiel (*frame of reference, profile*) : ensemble des objectifs qui doivent être poursuivis pour parvenir aux objectifs de formation que l'on veut poursuivre. Le concept de référentiel s'est à supplanté en éducation et formation celle de programme. Dans la formation professionnelle on l'utilise aussi comme l'inventaire des activités et des compétences nécessaires à l'exercice d'une activité.

Région (*Region*) : collectivité locale dont la compétence territoriale vient immédiatement après celle de l'Etat, peut avoir des noms différents (Généralité, Land, Canton, Province, Communauté..).

Relation formation-emploi ou matrice emploi formation (*Training-employment relationship*) : mise en relation des formations possibles et des emplois, notamment par l'établissement d'une matrice mettant en relation les formations et les emplois. L'établissement de ces matrices a mené à des impasses. *Apprendre tout au long de la vie* devrait permettre un ajustement permanent et dynamique des emplois et des formations.

Re-scolarisation (*school re-enrolment*) : retour à l'école de jeunes l'ayant quitté précocement.

S

Savoir (*knowledge*) : concept qui se réfère à plusieurs formes de connaissances notamment en fonction de leur modalité d'acquisition : théorique, pratique, explicite, implicite ou tacite ou encore subjective.

Savoir-faire (*know-how*) : capacité pour réaliser une activité.

Sécurisation des parcours (*securing individual learning and life pathways*) : ensemble de mesures d'accompagnement qui permet à une personne d'aborder les transitions dans son parcours de vie (scolaire ou non) sans craindre les changements qu'il doit affronter.

Société civile (*civil society*) : ensemble d'institutions de groupes ou d'associations qui jouent un rôle d'intermédiaire entre les pouvoirs politiques et les citoyens.

Société de la connaissance (*knowledge society or knowledge based society*) : société dans laquelle la production, la transmission et l'utilisation des connaissances jouent un rôle croissant.

Stage (*training with work practice periods*) : période durant laquelle une personne en formation est mise, pour une durée limitée mais plus ou moins importante, dans une situation de travail ou de découverte d'une activité.

Symbolique (*Symbolism*) : signe de reconnaissance qui facilite l'adhésion à un projet ou le rapprochement avec d'autres personnes.

Système éducatif (*educational system*) : manière dont est organisé et fonctionne l'ensemble des institutions d'éducation et de formation, le système scolaire ne prenant en compte que les institutions scolaires.

T

Tension (*tension*) : situation de conflit, de contradiction ou de crispation entre deux états ou situations (par exemple tension entre emploi/formation) ou deux groupes sociaux (tension sociale).

Territorialisation (*regionalisation*) : action tentant de bien localiser un projet dans un territoire ou plus

généralement d'organiser une activité sur une base territoriale, elle permet une meilleure accessibilité.

Transition (*transition*) : les phases de transition de la vie représentent le passage d'un état à un autre. Elles ont lieu à plusieurs reprises et se produisent à propos de l'éducation, du chômage, de l'emploi, des promotions professionnelles, des relations personnes, du mariage, de l'éducation des enfants, du divorce, de la retraite.... Chaque phase de transition peut provoquer chez une personne une crise identitaire et des tensions avec son environnement. Chez les jeunes, la transition vers l'emploi commence avec la fin de l'école primaire lorsque les élèves sont regroupés en filières ; elle finit au moment où l'orientation est stabilisée, lorsque le jeune a trouvé une formation professionnelle stable. Parle aussi de transition à propos des modifications d'un système éducatif ou dans les changements institutionnels ou économiques

Transition identitaire (*identity in transition*) : transition au cours de laquelle une personne doute d'elle-même et essaie de se transformer (par exemple le passage de l'adolescence à l'âge adulte).

Transnationale (*Transnational*) : firme ayant des activités dans plusieurs pays et qui traverse ainsi plusieurs économies nationales, les grandes entreprises sont toutes aujourd'hui des transnationales mais il existe de plus en plus de PME transnationales

Trente glorieuses (*Thirty Glorious years*) : période de forte croissance et de quasi plein emploi allant en France de 1945 à 1974.

Tuteur, tutorat, mentorat (*tutor, tutoring mentoring*) : encadrement des apprenants par des personnes qui les guident dans leur activité de formation et d'apprentissage sans pour autant leur dispenser directement un enseignement ou une formation.

U

Unité de valeur (*credits*) : décomposition d'un diplôme en unités pouvant être acquises éventuellement sur plusieurs années, soit à travers la formation, soit à travers la valorisation de l'expérience.

V

Validation des acquis ou reconnaissance des acquis de l'expérience (*assessment of prior learning and experience*) : évaluation, validation et reconnaissance des savoirs, savoir-faire ou savoir être acquis de l'expérience, pour un titre homologué ou une classification des emplois. La validation des acquis est une des conditions essentielles du développement de l'*Apprendre tout au long de la vie*.

Validation des acquis ou reconnaissance des acquis de l'expérience (VAE) (*assessment of prior learning and experience*) : évaluation, validation et reconnaissance des savoirs, savoir-faire ou savoir être acquis de l'expérience, pour un titre homologué ou une classification des emplois. La validation des acquis est une des conditions essentielles du développement de l'*Apprendre tout au long de la vie*.

Z

Zapping culturel (*cultural wandering*) : passage le plus souvent sans grande cohérence d'une connaissance à une autre ou d'un univers culturel à un autre.

Bibliographie

Ouvrages de synthèse des travaux des Universités d'été de la FREREF (disponibles sur demande auprès de la FREREF et sur le site : <http://www.freref.eu>)

- « Les défis de l'apprendre tout au long de la vie » à Lyon en 2003
- « La gestion des parcours de vie » à Lyon en 2004.
- « La mobilité dans les sociétés de la connaissance » à Archamps (Haute-Savoie, France) en 2005.
- « Des compétences pour apprendre tout au long de la vie » à Cracovie (Malopolska, Pologne) en 2006.
- « Les transitions : tensions entre éducation, formation et emploi » à Luxembourg en 2007.
- « La Coopération entre les Régions pour apprendre tout au long de la vie : Les attentes de l'Europe face aux réalités régionales » à Thessalonique (Grèce, CEDEFOP) en 2008
- « Apprendre tout au long de la vie, la crise et les Régions : quelles tensions révélées, quelles opportunités nouvelles ? » à Barcelone en 2009
- « L'Apprendre tout au long de la vie : un nouveau développement économique et social des Régions ! » à Bruxelles en 2010

Publications des ateliers-projets

- « Le rôle des Régions dans la mobilité des apprentis et des jeunes en formation professionnelle », REGIO-LLL 2009, FREREF
- Déclaration de Barcelone, 2009 : <http://www.freref.eu/docs/fr/AP1---preconisations-final---FR.pdf>
- Grazyna PRAWELSKA-SKRZYPEK, G. BARAN, 2010, *La gestion de la transition de l'université vers la vie professionnelle dans le contexte des compétences clés des doctorants*, Cracovie, 2010
- LA COOPERATION ENTRE LES REGIONS pour APPRENDRE TOUT AU LONG DE LA VIE : les attentes de l'Europe face aux réalités régionales. Analyse des réponses au questionnaire envoyé aux Régions européennes, FREREF, Thessalonique 2008 <http://www.freref.eu/docs/fr/Analyse-du-Questionnaire-Regions-2008.pdf>
- « Les fondamentaux d'un raccrochage réussi », 2009, FREREF <http://www.freref.eu/documents.php>
- « Raccrochage éducatif : des clés pour comprendre, des repères pour agir », 2011, FREREF

Liens utiles

Université Européenne d'été pour apprendre tout au long de la vie : www.freref.eu

CEDEFOP : <http://www.cedefop.eu.int/>

European Training Village : la base de données sur le LLL :

http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/NationalVet/Thematic/

PLOTEUS (Portail sur les opportunités d'études et de formation en Europe) :

<http://europa.eu.int/ploteus>

ECTS : http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_fr.html

ECVET : http://ec.europa.eu/education/policies/educ/ecvet/index_en.html

Programme européen pour l'Éducation et la Formation Tout au Long de la Vie (Lifelong Learning programme) :

http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index_en.html

Comenius : http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/comenius/index_en.html

Leonardo da Vinci : http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/leonardo/index_en.html

Erasmus : http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/index_en.html

Grundtvig : http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/grundtvig/index_en.html

EUROPASS : <http://europass.cedefop.europa.eu>

Fondation des Régions Européennes pour la recherche, l'Éducation et la Formation

LA FREREF : POUR UNE " MISE EN PRATIQUE ET EN POLITIQUE " DE L'APPRENDRE TOUT AU LONG DE LA VIE AU NIVEAU REGIONAL

La FREREF vise à structurer les coopérations interrégionales pour une « mise en pratique et en politique » du Lifelong Learning. L'objectif est de répondre à la fois aux attentes des Régions et aux préconisations exprimées au niveau européen :

- multiplier les occasions de rencontre et d'apprentissage mutuel entre décideurs, chercheurs et praticiens au niveau régional et entre les Régions ;
- diffuser et transférer les innovations et bonnes pratiques au niveau des systèmes régionaux d'éducation et de formation ;
- permettre aux Régions de s'approprier les orientations européennes en matière de LLL dérivant de la stratégie de Lisbonne.

LA FREREF : LES REGIONS EN ACTION SUR LE LIFELONG LEARNING

Un réseau de coopération interrégionale en matière d'éducation et de formation

L'éducation et la formation assurent l'épanouissement des individus, la cohésion sociale et la compétitivité économique. La FREREF est l'instrument que des régions européennes se sont donné dans le domaine de l'éducation et de la formation pour créer une plate-forme d'échange et de coopération entre décideurs politiques régionaux, praticiens, partenaires sociaux et chercheurs en éducation et en formation.

Deux orientations stratégiques

A l'horizon 2010, la FREREF s'est donné deux orientations stratégiques majeures :

1. renforcer le passage d'un niveau de réflexion à un niveau d'action,
2. inscrire l'action de la FREREF dans une logique de service aux Régions.

LA FREREF SUR LE TERRAIN : ACTIONS OPÉRATIONNELLES

1. **L'Université européenne d'été pour Apprendre tout au long de la Vie** : elle rassemble les décideurs régionaux, les partenaires sociaux, les chercheurs et les acteurs de terrain chaque année autour d'un thème du Lifelong Learning.
2. **Les 'Ateliers-projets'** : Les ateliers-projets visent à préparer le terrain pour des coopérations futures. Une ou deux régions pilote(nt) ces AP qui fonctionnent avec un groupe de travail interrégional. La FREREF assure un rôle d'animation et de dynamisation du processus.
3. **La Plateforme interrégionale d'accompagnement et de valorisation des projets** : mutualiser l'information et les moyens afin de rendre les financements européens plus accessibles et favoriser la visibilité et l'impact des projets menés par les porteurs régionaux. La mise en place de cette plateforme s'étalera de 2008 à 2010.
4. **La promotion et l'organisation de mobilités courtes des professionnels de l'éducation et de la formation** : il s'agira à terme de proposer aux professionnels des Régions membres de la FREREF d'effectuer des séjours de courte durée dans d'autres Régions pour découvrir les pratiques et dispositifs existants. Les travaux débutés en 2008 devraient se poursuivre jusqu'en 2010.
5. **Le rapprochement avec le niveau européen** pour favoriser l'appropriation par les Régions des orientations et outils issus du processus de Copenhague, notamment au travers de partenariats avec les acteurs et réseaux européens du LLL.
6. **Le Réseau de recherche 'UNI 21'**, l'une des plus anciennes actions de la FREREF, le réseau UNI 21 poursuit des recherches sur la perception de l'université par les étudiants dans plusieurs Régions européennes.

Un programme d'activités de la FREREF décliné en quatre lignes directrices :

1. Promouvoir les Régions dans leur rôle d'acteur clé en matière de recherche, d'éducation et de formation et renforcer leur reconnaissance auprès des institutions européennes ;
2. Renforcer l'échange de pratiques et les coopérations interrégionales dans les secteurs de la recherche (avec le concours du Conseil scientifique de la FREREF), de l'éducation, de la formation par la possibilité de participer à des ateliers projets interrégionaux, à des sessions de peer learning, à des visites d'étude, à des forums intersectoriels, ou à des sessions de formation sur les questions européennes à nos membres ;
3. Accéder à une veille régulière sur l'actualité européenne dans les secteurs de la recherche, de l'éducation et de la formation (réglementations, financements européens, appels à propositions, etc.) ;
4. Renforcer la fonction plate-forme de soutien aux membres grâce au portail FREREF : Faciliter la mise en relation des régions et des institutions membres avec des partenaires européens pour monter des projets, mutualiser des travaux, fournir une actualité régulière sur les programmes européens et les priorités des institutions européennes

Autour de projets structurants...

- Projets 'mobilité' (EUROAPPRENTISSAGE, MOBIVET, OPIR-ECVET, REGIO-VE)
- LL WINGS

et d'une Université européenne d'été annuelle...



Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education et en Formation

www.freref.eu

Administration Déléguée – 8 rue Montrochet – F - 69002 Lyon

Tél. : +33 (0)4 72 86 60 31 / 60 39 – Site Web : www.freref.eu – freref@freref.rhonealpes.fr

Régions partenaires

ALLEMAGNE

Baden Wurttemberg : Tino Bargel : tino.bargel@uni-konstanz.de et Monika Schmidt : monika.schmidt@uni-konstanz.de

BELGIQUE

Communauté française de Belgique : Michel Albert: michel.albert@cfwb.be

ESPAGNE

Generalitat de Catalunya : Xavier Farriols Sender : xavier.farriols@gencat.net
et Esther Estany : esther.estany@gencat.net

Illes Balears : Miquel Mestre Morey mmestre@defpap.caib.es

Madrid : Jose Luis Garcia Molina : joseluis.garcia@educ.mec.es

Andalucia : Pedro Eugenio Gracia Vitoria : gerencia.sae@juntadeandalucia.es

FRANCE

Rhône-Alpes : Olivier Lefort : olefort@rhonealpes.fr

Champagne-Ardenne : Robert De Pasquale : jrdepasquale@cr-champagne-ardenne.fr

Auvergne : Anne-Laure Stanislas : al.stanislas@cr-auvergne.fr

Bretagne : Roseline Le Squere : roseline.le-squere@univ-ubs.fr

Ile-de-France : Patrick Franjou : patrick.franjou@iledefrance.fr

Lorraine : Dominique Lorette : dominique.lorette@cr-lorraine.fr

Centre : Thomas Eyrygnoux : thomas.eyrygnoux@regioncentre.fr

Aquitaine : Alain de Brugière : alain.debrugiere@aquitaine.fr

ITALIE

Lombardia : Magali Capecchi : magali_capecchi@regione.lombardia.it

Agenzia Regionale Istruzione Formazione Lavoro : Cristina Dorati : Cristina.dorati@agenzialavorolombardia.it

Veneto : Ivana Padoan : ipadoan@unive.it

LUXEMBOURG

Grand Duché du Luxembourg : Jos Noesen : noesen@men.lu

et Claude Houssemand : claud.houssemand@ci.rech.lu

POLOGNE

Région de Malopolska : Jaroslaw CHODZKO : b.orlowska@nowysacz.mcdn.edu.pl

QUEBEC

Province du Québec : André Pelletier : andre.pelletier@mels.gouv.qc.ca

ROUMANIE

Municipalité de Constanta : Ani Merla : ani.merla@primaria-constanta.ro

SUISSE

Suisse Romande et Tessin : Christian Berger : christian.berger@ne.ch



Université Européenne d'été de la Recherche et des Innovations
pour apprendre tout au long de la vie

La dimension contributive de l'entreprise A l'apprendre tout au long de la vie

9^{ème} session, Neuchâtel
29-31 août 2011

L'entreprise n'est pas seulement un agent économique, consommateur de compétences et de ressources humaines, mais « un acteur de l'économie et du tissu social » qui assume des rôles clés dans le développement des personnes, de leurs parcours de vie et dans le dynamisme de leur environnement. Le Life Long Learning est un enjeu important pour les entreprises, car c'est le plus souvent en leur sein que se négocient, se réalisent et se vivent les stratégies de formation.

L'objectif de la session de Neuchâtel sera de s'interroger sur la dimension contributive de l'entreprise à l'apprendre tout au long de la vie. Les travaux s'articuleront autour de la formation initiale et continue conçue dans une perspective de « Life Long Learning » et mettront l'entreprise au centre de la réflexion. Il s'agira d'identifier, d'analyser et d'interroger la diversité des pratiques et de faire débattre représentants des pouvoirs publics, responsables politiques chercheurs, acteurs de terrain, entreprises, associations professionnelles et partenaires sociaux sur l'articulation des parcours personnels et des stratégies des entreprises.

L'université d'Eté 2011 s'inscrira donc dans la stratégie européenne 2020, dont les enjeux trouveront place au sein du programme général et en particulier dans les carrefours : Quel rôle et place les entreprises donnent-elle aux instruments européens ? Comment, en particulier, utilisent-elles les systèmes de validation des acquis non formels ? Quel intérêt pour les cadres de qualification européens et nationaux, pour l'Europass ? Quelle place pour la mobilité dans les plans de formation des entreprises ?

Incriptions

<http://www.unine.ch/freref>

Informations : FREREF, Administration déléguée

Tel. +33 4 72 86 60 31 – freref@gate.cnrs.fr - Site Web : www.freref.eu



Avec le soutien de la
Région

Rhône-Alpes Région

Rhône-Alpes

Generalitat de Catalunya



REGION CHAMPAGNE ARDENNE

Québec



Apprendre tout au long de la vie est au croisement de la volonté du développement personnel des individus et du développement de la compétitivité des entreprises, des nations et des régions. Sa mise en œuvre entraîne une transformation profonde des systèmes éducatifs. Cet ouvrage en rend compte et l'illustre à travers les innovations conduites dans 19 Régions en Europe et au Québec.

L'essentiel de cet ouvrage a pour origine les travaux de la 8^{ème} session de l'« Université Européenne d'été de la Recherche et des Innovations pour Apprendre tout au long de la vie » qui a eu lieu du 8 au 10 septembre 2010 à Bruxelles et qui avait pour thème : « L'Apprendre tout au long de la vie : un nouveau développement économique et social des Régions ! ».

Cette Université a été co-organisée par la FREREF, la Communauté Française de Belgique, le Ministère de l'Economie et de la Recherche de Wallonie et la Région Rhône-Alpes. Sa préparation a été réalisée par un réseau unissant des Régions, des organisations syndicales et patronales, des centres de recherche, des centres de formation et des universités.

