Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 24 (2002)

Heft: 2

Artikel: L'apprentissage des adultes en Suisse et dans d'autres pays de l'OCDE : une perspective comparative

Autor: Pont, Beatriz / Werquin, Patrick

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786878

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

L'apprentissage des adultes en Suisse et dans d'autres pays de l'OCDE
Une perspective comparative[1]

Beatriz Pont et Patrick Werquin

L'apprentissage des adultes est un thème très en pointe. Il s'insère parfaitement dans la discussion sur l'apprentissage tout au long de la vie mais n'en constitue qu'une partie. Il concentre de nombreux enjeux qui vont de la maîtrise des compétences de base comme lire et écrire à la formation professionnelle aux techniques de pointe, de la croissance économique à la notion de citoyenneté.

En Suisse, l'apprentissage des adultes a une forte vocation professionnelle. Pour preuve, la loi en préparation ne concerne, pour l'instant en tous cas, que la «formation professionnelle continue». La participation à des activités d'apprentissage pour adultes atteint des niveaux acceptables par rapport à d'autres pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Elle y est toutefois très marquée par de nombreux clivages (niveau de qualification, genre, origine géographique, statut professionnel, âge...).

Sur le fond, la Suisse est tiraillée entre deux orientations. D'un côté, il y a un apparent désir d'intervention publique pour homogénéiser l'offre, le financement et assurer une forme d'équité. D'un autre côté, elle laisse le marché et les fournisseurs privés de formation occuper le terrain. Dans le même temps, son système est très fragmenté du fait à la fois d'une organisation politique fédérale et de compétences réparties à différents niveaux. Le principe de subsidiarité et la multiplicité des acteurs et associations impliquées ajoute parfois à la complexité et il en résulte une absence de transparence et un manque de coordination dont on voit bien qu'ils peuvent constituer des freins au développement de l'apprentissage des adultes. De nombreuses démarches, plus ou moins récentes, peuvent y remédier. Les plus visibles sont la création de lieux de discussion et de coordination – Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Fédération suisse de l'éducation des adultes (FSEA), le Forum... – et la mise en place d'initiatives visant à améliorer la transparence du système (eduQua, modularisation...). Dans le même temps, on développe la réflexion (université, Examen thématique de l'OCDE...).

Introduction

Après de nombreux travaux, plus ou moins explicites et étalés sur une longue période de temps[2], la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie[3] reprend de la vigueur au milieu des années 1970 (UNESCO, 1972; OCDE, 1973). Ces travaux marquent un tournant dans la politique d'éducation et de formation des pays parce que l'on reconnaît pour la première fois très clairement la nécessité d'intégrer les périodes d'apprentissage à l'ensemble de la vie et non pas seulement aux premières années de l'existence.

Vingt ans plus tard (UNESCO, 1996; OCDE, 1996), le concept d'apprentissage tout au long de la vie est repris et affiné. Il permet de concevoir l'apprentissage sur l'ensemble de la vie des individus («Du berceau à la tombe») et dans toutes ses dimensions (formelle, non formelle et informelle; sur le lieu de travail ou en dehors; pour des raisons professionnelles ou personnelles...).

Même si le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie renvoie précisément à un tout, il est de coutume de le découper en plusieurs tranches correspondant plus ou moins à des tranches de vie ou à des périodes particulières de l'apprentissage des individus. Après une longue période de temps consacrée à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, les débats se sont récemment portés sur la petite enfance et le préscolaire ainsi que sur l'éducation et la formation des adultes.[4] Ce document se concentre sur ce dernier point en s'inspirant d'une activité menée dans le cadre de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) qui vise à examiner ce que neuf pays[5] font dans le domaine de l'apprentissage des adultes (OCDE 1999; OCDE, sous presse).

Le reste de ce document[6] comporte quatre sections. La section 2 expose quelques-uns des grands enjeux concernant l'apprentissage des adultes. La section 3 rappelle quelques chiffres clefs pour la Suisse. La section 4 replace la situation Suisse dans une perspective internationale.[7] La section 5 énonce quelques-unes des principales conclusions pour approcher un système optimal.

Quelques enjeux de l'apprentissage des adultes

> *«Dans les turbulences générées par des savoirs toujours plus éphémères et par une mobilité professionnelle croissante, les transitions entre activité professionnelle et formation continue ont une fonction centrale pour l'aboutissement favorable des transitions.»*

Cette phrase, issue du texte préparé par les organisateurs de la Conférence d'Aarau[8], invite à s'interroger sur les enjeux qui existent autour de l'apprentissage des adultes: les savoirs changent, la mobilité professionnelle augmente. Il y en a d'autres, cette section les liste brièvement. Ils sont assez difficiles à cerner au premier abord parce que, dans le domaine scientifique, les enjeux autour de l'apprentissage des adultes relèvent de disciplines variées et, dans celui de la décision

politique, ils relèvent de préoccupations et de compétences d'institutions ou d'acteurs très différents. L'apprentissage des adultes est un thème important parce qu'on y trouve beaucoup d'enjeux économiques et de société. En outre, dans ceux que l'on décrit ci-après, certains demeurent des sujets de débats et, là comme ailleurs, la qualité du remède dépend beaucoup de celle du diagnostic.

Le niveau de qualification a un impact sur la croissance économique

La contribution du capital humain à la croissance économique fait encore l'objet de débats. Une analyse réalisée par l'OCDE (2000a) montre que l'effet de long terme d'une année supplémentaire d'études en moyenne sur le niveau de la production par habitant se situe entre 4 et 7%. Toutefois, il n'y a pas forcément de consensus sur la valeur exacte de l'impact sur la croissance économique d'une augmentation de capital humain dans un pays ou dans une entreprise. Il n'y a sans doute même pas de consensus sur la façon de mesurer l'augmentation de capital humain. On utilise d'ailleurs souvent les dépenses en recherche et développement plutôt que, ou en complément à, des variables de niveau de qualification des habitants, ou des employés pour une entreprise, pour établir des parallèles entre investissement en capital humain et croissance. Il faut tout de même reconnaître que, même si les ordres de grandeur et les façons de mesurer divergent, il y a tout de même accord pour reconnaître l'existence d'un impact du niveau de capital humain sur la croissance économique.

Il est vrai aussi que, lorsque la croissance ralentit, un des motifs évoqués est celui du manque de travailleurs qualifiés ou du manque de travailleurs tout court. Le débat sur le rôle du capital humain peut donc avantageusement être doublé d'une discussion que l'on voit poindre depuis plusieurs années sur les réservoirs potentiels de main-d'œuvre.

La population adulte est un réservoir de main-d'œuvre

Au rang des raisons souvent avancées pour s'intéresser à la meilleure manière de mettre en place une politique d'apprentissage pour les adultes, on trouve l'idée que la population adulte est un réservoir de main-d'œuvre si elle est correctement préparée.

Or l'enquête internationale sur la littératie des adultes (IALS) montre un déficit d'éducation de base chez les adultes. Les besoins en formation de rattrapage dans le domaine des compétences de base (lire, écrire, compter) sont sans doute plus élevés qu'on ne le pense généralement (OCDE & Statistique Canada, 2000; Pont & Werquin, 2000). L'enquête IALS montre que, même dans les pays qui ont les meilleurs résultats sur l'échelle *Prose* , par exemple, un quart de la population n'atteint pas le niveau minimum (Figure A). De leur côté, les différentes communautés linguistiques de la Suisse se placent en milieu de tableau, voire dans la seconde moitié du classement (Figure A et B). À ce propos, on peut noter les différences de profils en Suisse, avec une communauté germanophone at-

teignant un plus haut niveau de performance que les deux autres communautés linguistiques dans les hauts niveaux de littératie mais aussi un plus bas niveau de performance dans les bas niveaux de littératie; ceci expliquant une moyenne inférieure aux deux autres communautés, placées un peu plus haut dans le classement général du fait d'une plus grande homogénéité des résultats. De manière générale, l'observation de la figure B montre, au-delà de la simple moyenne, des choix très différents dans les modèles d'éducation. D'un côté, des pays comme le Canada ou les États-Unis atteignent des records en matière de très hauts niveaux de littératie mais présentent aussi des extrêmes très éloignés et donc, une très grande variance de performance autour de la moyenne. De l'autre côté, des pays comme la Norvège ou le Danemark présentent des résultats très resserrés autour de la moyenne. Enfin, entre la Suède tout en haut de la hiérarchie établie par l'enquête IALS, et qui présente un bon compromis performance/homogénéité et le Chili, à l'autre bout de l'échelle, toutes les combinaisons entre performance et homogénéité de la population existent et plus que la performance pure, la répartition au sein de la population des capacités en littératie renvoie à des modèles différents d'éducation et de formation, initiale ou pour adulte.

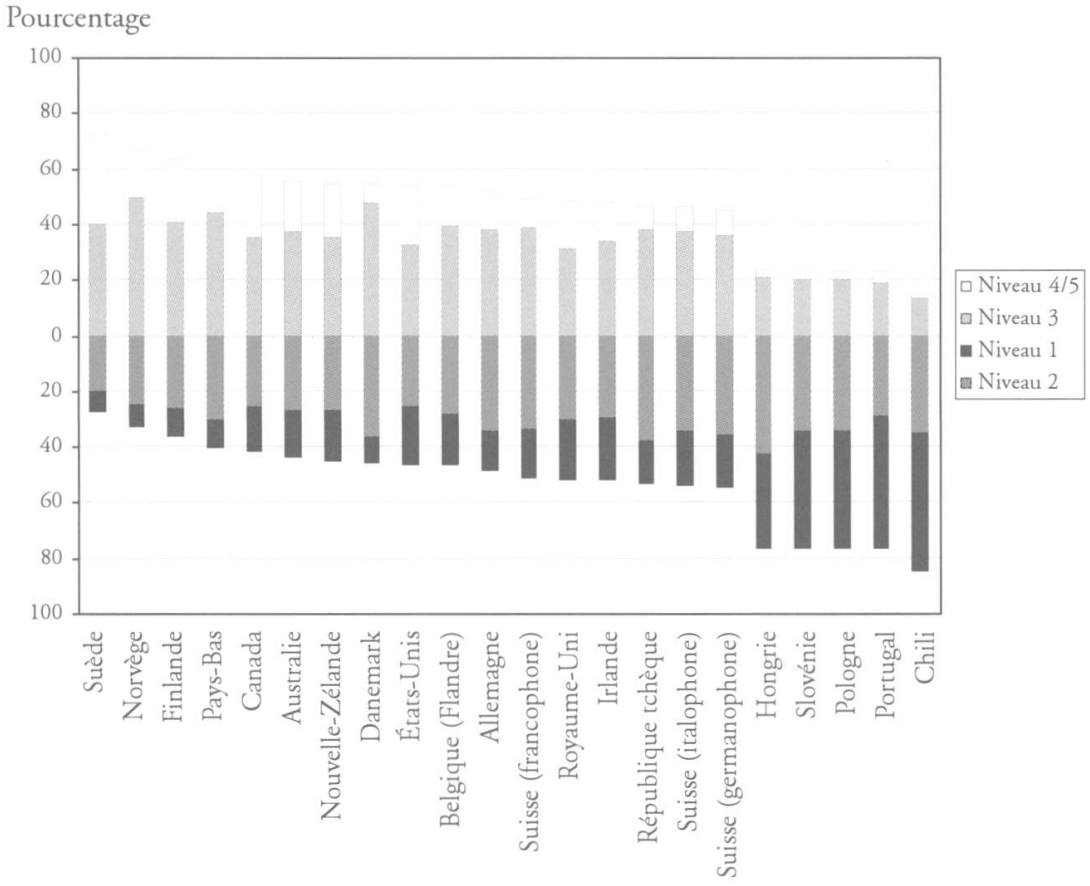
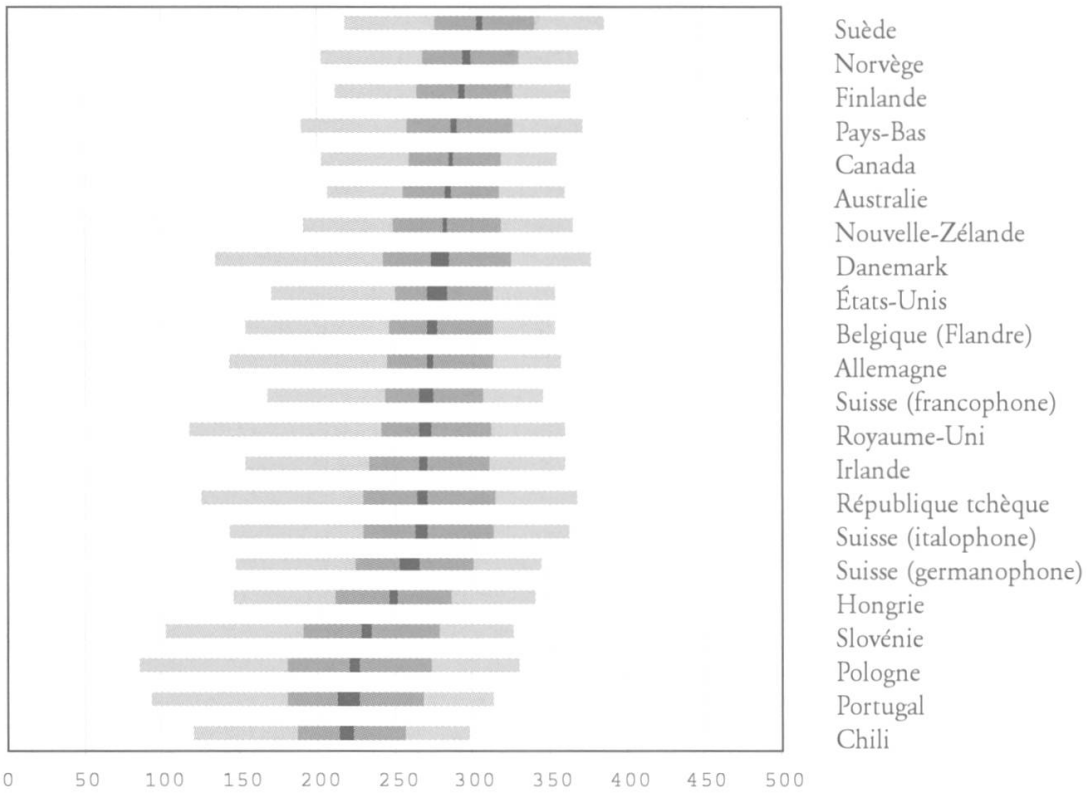


Figure A: pourcentage des personnes de 16 à 65 ans se situant à chacun des niveaux sur l'échelle Prose, 1994-1998. Source: OCDE & Statistique Canada (2000)



Note: Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats aux 5e, 25e, 75e et 95e centiles, 16 à 65 ans, 1994-1998 Source: OCDE & Statistique Canada (2000)

Figure B: Moyenne et dispersion des performances en littérature sur l'echelle Document

Ceci constitue un enjeu important puisque justement les travailleurs âgés sont, en proportion, de plus en plus nombreux. De leur côté, les jeunes générations sont bien mieux formées que les anciennes et sont donc plus employables, à condition qu'elles aient atteint un minimum en termes de niveau de qualification.[9] Or, les jeunes qui sortent d'éducation et de formation initiale avec un bas niveau de qualification (ISCED 0) sont très minoritaires (moins de 10%) et leur nombre décroît rapidement. En outre, les adultes sortis il y a longtemps du système initial ont pu oublier ce qu'ils ont appris ou avoir reçu des apprentissages aujourd'hui obsolètes. Le fossé potentiel qui peut se créer entre les différentes générations mérite une attention soutenue.

La nécessaire qualification ou re-qualification d'une partie de la force de travail existe donc au-delà du problème des goulets d'étranglement: il existe des besoins en formation même en dehors des niches de haute technicité. On doit aussi noter que des solutions alternatives à la formation semblent avoir été mises en place: le recours à de la main-d'œuvre étrangère déjà qualifiée est à l'ordre du jour dans des pays comme la Suède ou la Norvège où, pourtant, la réputation du système d'apprentissage pour adultes n'est plus à faire.

Reconvertir et préparer au changement

Même si le chômage disparaît ou qu'il atteint un jour un niveau où il est incompressible, l'éducation et surtout la formation des adultes sont des enjeux forts pour permettre à la population, et donc à la population active[10], de suivre le progrès technique, de changer d'emploi et d'avoir des opportunités de promotion professionnelle. La notion de carrière elle-même a quelque peu changé. Il n'est plus dans la norme d'entrer dans une entreprise pour y faire carrière et de rester sur le même poste durant toute sa vie active. La polyvalence et la mobilité requises réclament, même en l'absence de chômage, des travailleurs qui puissent se former en cours de vie active.

S'agissant du progrès technique, les enjeux là encore dépassent un peu ceux de la seule population active puisqu'il apparaît maintenant clair que la technologie est entrée de plain-pied dans la vie quotidienne des individus: utiliser une télévision interactive, un distributeur de billets, Internet ou la messagerie électronique, par exemple, nécessite des compétences qui, pour une part importante des adultes, n'ont pas été acquises auparavant, et surtout pas dans le système d'éducation et de formation initiale.

Il est probable en outre que de nombreux métiers qui existeront dans 15 ans n'aient pas encore été inventés. Si l'on pense qu'il est important de laisser l'innovation se développer et l'imagination des individus créer ces métiers de demain et les emplois qui en découlent, on peut alors imaginer hisser l'ensemble de la population à un niveau de compétences qui permette ce foisonnement d'idées et l'essor de nouveaux métiers.

La Suisse occupe une position un peu particulière dans cette discussion sur le rôle respectif de l'éducation générale, ou à des fins personnelles, et de la formation professionnelle.[11] En effet, là où des pays comme la Norvège ou la Suède optent pour une loi générale permettant à tous les individus de revendiquer et d'obtenir le niveau que l'on a lorsque l'on quitte avec succès l'enseignement secondaire supérieur, vers l'âge de 18 ans, la Suisse prépare une loi qui ne concerne que la formation professionnelle continue. Or, on peut avoir du mal à croire que si l'innovation par l'éducation et la formation est essentielle pour un pays, elle ne peut venir que des actifs. Ceux qui ne sont pas dans la force de travail peuvent représenter un potentiel d'innovation important s'ils sont préparés à cela. Il n'est pas clair enfin que seule une formation spécifique puisse créer les conditions de l'innovation. On peut aussi tout à fait concevoir qu'une augmentation générale du niveau de la population, dans tous les domaines, génère les conditions d'une effervescence intellectuelle qui permette l'innovation et la création d'un cercle vertueux. Dans ce sens, autoriser les travailleurs, par exemple, à prendre des congés de formation, même si celle-ci est indépendante de leur emploi habituel, peut permettre des réorientations fructueuses à moyen terme et favoriser l'innovation et l'esprit d'entreprise. En toutes hypothèses, l'érosion, voire la disparition, de certaines professions rend déjà nécessaire la reconversion des travailleurs et l'adaptation de leurs compétences. Seules l'éducation et la formation des

adultes peuvent sans doute permettre, dans un système bien cadré, d'atteindre des objectifs d'une telle ampleur. Enfin, même dans les professions qui subsistent et subsisteront, la réorganisation du travail et les nouvelles pratiques de travail créent les conditions de la mise en place de périodes d'apprentissage pour permettre l'adaptation à ces nouvelles compétences qui sont rarement essentielles dans la sélection des candidats à un emploi mais déterminantes dans l'embauche des quelques-uns retenus (Pont & Werquin, 2001b).

Le financement de l'apprentissage des adultes et la structure de l'offre

Le débat sur le financement de l'apprentissage des adultes recouvre deux distinctions: celle de savoir si l'apprentissage est à des fins personnelles ou professionnelles et celle de savoir, pour la formation professionnelle, si elle est générale ou spécifique. Les modèles les plus souvent décrits opposent l'État, pour l'éducation de base ou générale, et les agents privés (entreprises ou individus) pour les formations professionnelles et/ou spécifiques. La Suisse constitue ici un exemple intéressant parce que précisément, on y trouve des solutions intermédiaires comme les Écoles-clubs Migros, par exemple, qui relèvent clairement d'une logique de marché mais qui utilisent le pour-cent culturel[12] de la société Migros pour combler d'éventuels déficits dus à la composante sociale de la fonction des Écoles-clubs.

L'explication habituelle pour justifier l'absence de formation générale financée par l'entreprise est la crainte de voir les travailleurs ainsi formés quitter l'entreprise. Cette incitation à aller monnayer ailleurs ses nouvelles compétences n'existe sans doute plus vraiment si l'entreprise propose une réelle perspective de formation tout au long de la vie professionnelle. En effet, les travailleurs les plus productifs sont en général aussi ceux qui sont le plus demandeurs de formation et pouvoir recevoir de la formation est, au même titre que le salaire, une incitation à rester dans une entreprise.

Accès et participation: adultes convaincus ou non

L'apprentissage des adultes est aussi un thème de recherche en pointe parce qu'on y trouve des enjeux autour de l'accès et de la participation. On ne traite pas l'apprentissage des adultes de la même façon lorsqu'il est à des fins personnelles ou lorsqu'il est à des fins professionnelles. Le problème est d'autant plus délicat que la différence ne tient pas dans le temps: on sait toujours pourquoi on (re)commence à apprendre – même si ce n'est pas toujours explicite – mais il y a peu de chances que ce soit aussi clair ensuite parce que les individus rationalisent leurs décisions en fonction de leur parcours ultérieur. Sur cette base de la confusion des buts, on pourrait au moins se demander s'il ne conviendrait pas, justement, de traiter de la même manière n'importe quel type de formation. Ce qui n'est pas le cas en Suisse, comme on l'a vu, mais où devrait alors se poser la question de savoir qui décide de la nature des buts de l'apprentissage.

L'apprentissage des adultes mobilise une part importante de l'attention aussi parce qu'il touche potentiellement à toutes les facettes de la vie des individus. Les questions évoquées vont du bien-être et du mieux-être de la population à des questions de citoyenneté et de démocratie. On a montré, par exemple, que certains individus pouvaient avoir du mal à administrer la bonne quantité de médicament à un enfant faute de parfaitement déchiffrer/adapter la posologie indiquée sur la boîte. On trouve aussi d'intéressantes corrélations entre des variables de la vie politique – comme la proportion de femmes élues au parlement – et le niveau général de littératie. Beaucoup d'enquêtes ont enfin révélé qu'une des raisons pour recommencer à apprendre lorsque l'on est adulte, voire à la retraite, est le désir d'aider ses (petits) enfants encore à l'école.

Pour réfléchir à ces questions, deux distinctions peuvent être utiles. Elles sont d'ailleurs probablement pertinentes dans l'analyse comme dans la prise de décision. Premièrement, on peut distinguer la notion de seconde chance de celle de perfectionnement professionnel. Pour la première, il y a des thèmes comme l'illettrisme, le niveau de littératie et le niveau de l'enseignement secondaire supérieur comme minimum. Pour la seconde, on parle plutôt de nouvelles compétences, de nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) et des emplois de demain. L'apprentissage des adultes couvre en effet un champ très vaste depuis les compétences de base jusqu'à celles dont ont besoin les travailleurs du savoir.

Deuxièmement, on ne doit jamais perdre de vue qu'une partie de la population, et donc des travailleurs, est convaincue du bien-fondé de l'éducation et de la formation alors qu'une autre ne l'est pas du tout. Selon à qui on s'adresse, les méthodes de conviction, les programmes à fournir et les retombées sont très divers. En résumé, les motivations des individus sont très différentes et les incitations à mettre en place doivent en tenir compte. Les programmes aussi doivent être adaptés aux attentes et aux besoins des différents groupes. Un des buts premiers de l'action publique peut donc être d'établir le gradient de l'intervention: depuis un appui massif qui ne demande pas forcément de justification, pour les travailleurs qualifiés et très en demande de formation de pointe, jusqu'à une intervention légère, savamment dosée et sans cesse expliquée, pour les populations sous le niveau minimum de littératie. Cette idée est développée dans le point suivant.

Observer les bienfaits de la formation et les rendements des investissements en formation

Parmi les raisons les plus fréquemment évoquées pour expliquer le sous investissement éventuel en formation, il y a l'absence de retombées visibles. Il est en effet difficile de mesurer le rendement d'un investissement en formation. Toutefois, cette discussion doit être menée dans le cadre d'une réflexion sur la nature du public concerné. En présence d'un groupe d'adultes motivés par la formation et convaincus du bien-fondé d'une telle démarche, il s'agira d'identifier clairement les retombées et de motiver les individus sur la base de ce qu'ils peuvent en

retirer sur un plan professionnel et personnel. En présence d'un groupe de la population plus en marge des activités de formation et parfois même en rupture avec toute forme d'apprentissage ou avec le système scolaire qu'ils ont quitté il y a plus ou moins longtemps, il est probable qu'une démarche moins explicitement utilitariste et plus orientée vers des activités non directement à des fins professionnelles soit souhaitable. Attirer des adultes non convertis aux bienfaits de l'éducation et de la formation sur la base de performances attendues et de retombées probables présente en effet le risque de dissuader ceux qui ne sont pas prêts à mettre en jeu leur condition actuelle, même si elle n'est pas forcément très attractive.

Un domaine complexe

Chacun des points du tableau rapidement brossé dans cette section 2 mériterait de faire l'objet de développements plus conséquents. Mis bout à bout, ils démontrent surtout l'intérêt du thème de l'apprentissage des adultes. Il est central dans de nombreux pays du fait de ses implications aussi en terme de politique publique. Toutefois, quand bien même aurait-on identifié les manques et les besoins que les leviers d'action de la politique publique n'en seraient pas clairs pour autant. La plupart des jeunes sont captifs – ils sont dans le système d'éducation et de formation initiale – et ils «profitent» directement et quasi immédiatement de tous les progrès en matière de techniques pédagogiques, de nouvelles technologies, de savoirs et de savoir-faire. Les adultes, eux, sont souvent hors d'un quelconque système et ne bénéficient que rarement des nouveautés.

L'apprentissage des adultes renvoie donc à un ensemble de questions complexes, que l'on n'aborde pas de la même dans les petites et dans les grandes entreprises, pour les actifs et pour les inactifs, etc. Cette simple remarque justifie que l'on y consacre des moyens intellectuels importants et que l'on tâche de les rapprocher des expériences de terrain: le manque de partage des savoirs et expériences peut ralentir l'action éducative en faveur des adultes.

Enfin, même si les arguments évoqués dans cette section 2 sont principalement d'ordre économique, les enjeux en termes de société et de citoyenneté[13] sont importants. Beaucoup de bonnes raisons d'encourager l'apprentissage des adultes sont à chercher dans des enjeux plus généraux et, en tous cas, moins directement liés à l'emploi et au marché du travail. À défaut d'être toujours clairs ou convaincants, c'est au moins le grand mérite des slogans un peu lancinants comme celui de «l'apprentissage tout au long de la vie» que de délivrer un message politique fort: apprendre à tout âge est une bonne idée quelles que soient sa position ou ses intentions.

L'apprentissage des adultes renvoie à un débat qui est intéressant aussi dans le domaine international: la comparaison des expériences et des politiques nationales doit permettre de dégager des enseignements. Même si peu d'expériences sont véritablement transposables au-delà d'une frontière, il est toujours instructif de comprendre ce qui fonctionne ailleurs, comment cela fonctionne et dans

quelles conditions. La suite aborde le cas suisse et tente de le replacer dans un contexte un peu plus large.

L'apprentissage des adultes en Suisse: une forte participation mais des clivages multiples

La participation à des activités d'éducation et de formation des adultes en Suisse est assez élevée (41,5%) par rapport à la moyenne (34,9%) des pays qui ont participé à l'enquête IALS[14] (Tableau 1). Cet avantage est moins net si l'on regarde les formation à des fins professionnelles pour laquelle la participation en Suisse est inférieure à la moyenne (26,3 contre 29,3%). On peut y voir une justification à l'effort engagé pour construire une loi sur la formation professionnelle.

On trouve toutefois de forts clivages, par genre ou par lieu de naissance, par exemple, et selon le type de formation, générale ou professionnelle. On retrouve aussi en Suisse une caractéristique que l'on trouve partout ailleurs: ce sont les individus les mieux formés qui ont le plus souvent recours à l'apprentissage pour adultes. Les diplômés d'études supérieures participent à plus de 50% à de la formation pour adultes. Seuls 20% de ceux qui sont sortis de l'école au niveau de la fin de l'école obligatoire le font...

Tableau 1: Participation des adultes âgés de 25 à 64 ans à l'apprentissage selon le type de formation et le statut de travail, 1994-1998 (Pourcentages)

	Tous	Personnes en emploi	Personnes sans emploi	Personnes inactives
Toutes les formations (taux global)				
Allemagne	18,1	23,2	26,7	6,9
Australie	35,6	42,2	28,3	16,1
Belgique (Flandre)	21,5	26,8	*16,6	9,8
Canada	36,4	41,9	30,1	23,1
Chili	19,1	22,9	22,9	11,1
Danemark	56,2	60,7	51,1	39,0
États-Unis	41,5	48,5	*30,2	16,9
Finlande	58,2	69,9	29,4	32,1
Hongrie	18,1	27,7	*9,5	*2,2
Irlande	22,0	29,4	*8,6	14,5
Pays-Bas	36,3	43,2	38,8	21,8
Norvège	48,4	54,1	*33,2	21,8
Nouvelle-Zélande	46,4	53,1	31,4	29,7
Pologne	14,1	20,5	*7,9	2,8
Portugal	13,0	16,7	*9,8	*4,7
République Tchèque	27,2	33,5	*14,3	7,8
Royaume-Uni	44,9	56,0	33,1	14,3
Slovénie	33,3	42,9	*13,7	10,5
Suisse	**41,5**	**45,7**	**32,3**	**27,3**
Suède	54,3	60,1	45,6	28,7
Moyenne	*34,9*	*42,8*	*26,4*	*13,6*

*Formations à des fins professionnelles***				
Allemagne	14,9	20,1	25,1	*3,1
Australie	30,3	38,1	23,8	6,9
Belgique (Flandre)	14,0	19,8	*8,6	*0,9
Canada	29,6	37,5	22,0	9,9
Chili	11,7	17,0	*9,3	*2,5
Danemark	48,7	54,6	38,8	26,9
États-Unis	37,6	45,2	*28,5	10,1
Finlande	40,0	51,1	*11,6	15,8
Hongrie	12,8	19,8	*6,1	*1,4
Irlande	15,8	23,5	*7,1	6,6
Pays-Bas	24,1	32,5	*29,4	5,9
Norvège	44,4	50,9	*26,7	14,5
Nouvelle-Zélande	38,4	46,9	24,1	16,3
Pologne	10,6	16,5	*2,4	1,1
Portugal	-	-	-	-
République Tchèque	21,7	27,3	*11,9	*4,4
Royaume-Uni	39,7	51,8	24,0	7,0
Slovénie	25,6	34,4	*9,1	*4,4
Suisse	**26,3**	**31,8**	***26,9**	**6,0**
Suède	-	-	-	-
Moyenne	*29,3*	*37,6*	*21,4*	*6,9*

Source: IALS-SIALS (traitement par les auteurs).
* Indique moins de 30 répondants dans la cellule.
** Les données sur les formations à des fins professionnelles ne sont pas disponibles pour le Portugal et la Suède.

Dans le détail, et pour la Suisse uniquement, on peut retenir que les hommes participent plus que les femmes à des activités d'apprentissage mais c'est d'autant plus net que la formation a des visées professionnelles (Tableau 2).

Tableau 2: Participation des adultes âgés de 25 à 64 ans en Suisse selon le statut de travail, le type de formation et le genre, 1994 et 1998 (Pourcentages)*

	Toutes les formations (taux global)			Formations à des fins professionnelles		
	Tous	Hommes	Femmes	Tous	Hommes	Femmes
Tous les répondants	41,5	43,6	39,5	26,3	31,8	21,2
Les répondants en emploi	45,7	44,7	47,0	31,8	33,1	30,0

Source: IALS-SIALS (traitement par les auteurs).
* Les communautés germanophone et francophone ont été enquêtées en 1994 (IALS) et celle italophone en 1998 (SIALS).

Les jeunes aussi participent plus à des activités d'apprentissage. La décroissance avec l'âge est nette (Tableau 3) et elle est vraie aussi pour des formations à des fins professionnelles.

Les cantons de Suisse alémanique apparaissent bien au-dessus de la moyenne suisse (Tableau 4) en termes de participation. Pour les formations à des fins professionnelles, la Suisse italienne est remarquablement proche de la Suisse alémanique. La Suisse romande est loin derrière, quel que soit le critère.

Tableau 3: Participation des adultes âgés de 25 à 64 ans en Suisse selon le statut de travail, le type de formation et l'âge, 1994 et 1998 (Pourcentages)*

	Toutes les formations (taux global)			Formations à des fins professionnelles		
	25-34 ans	35-44 ans	45-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-64 ans
Tous les répondants	51,5	44,7	32,7	32,9	26,8	21,4
Les répondants en emploi	53,6	48,6	37,1	35,7	32,2	28,2

Source: IALS-SIALS (traitement par les auteurs).
* Les communautés germanophone et francophone ont été enquêtées en 1994 (IALS) et celle italophone en 1998 (SIALS).

Tableau 4: Participation des adultes âgés de 25 à 64 ans en Suisse selon le statut de travail, le type de formation et le lieu résidence, 1994 et 1998, (Pourcentages)*

	Toutes les formations (taux global)				Formations à des fins professionnelles			
	Ensemble Suisse	Suisse alémanique	Suisse romande	Suisse italienne	Ensemble Suisse	Suisse alémanique	Suisse romande	Suisse italienne
Tous les répondants	41,5	44,5	32,8	36,9	26,3	27,9	21,6	24,2
Les répondants en emploi	45,7	48,6	36,2	46,5	31,8	33,3	26,1	34,9

Source: IALS-SIALS (traitement par les auteurs).
* Les communautés germanophone et francophone ont été enquêtées en 1994 (IALS) et celle italophone en 1998 (SIALS).

Il reste à savoir pourquoi ceux qui n'apprennent pas ne le font pas. Là encore, l'enquête IALS permet un début de réponse (Tableau 5). Les contraintes liées au temps apparaissent extrêmement fortes en Suisse, comme dans le reste des pays de l'enquête d'ailleurs. Toutefois, les velléités contrariées le sont plus souvent, relativement aux autres pays, dans le domaine non professionnel et les contraintes de temps sont plus fortes, là aussi relativement aux autres pays, pour les formations non professionnelles. Ce qui tendrait à confirmer la plus grande facilité à accéder à la formation professionnelle continue en Suisse.

Tableau 5: Motifs expliquant la non participation à des activités d'apprentissage pour adultes en Suisse et en moyenne, 1994-1998 (Pourcentages)*

Velléités d'apprendre contrariées		Formations à des fins professionnelles**		Formations en général	
Motifs expliquant la non participation		24,5	(21,7)	30,00	(18,1)
Gestion du temps	Manque de temps	38,4	(38,8)	53,1	(52,6)
	Trop de travail	14,1	(16,3)	19,2	(14,2)
	Occupations familiales	10	(15,4)	12,9	(14,9)
Nature de l'offre de formation	Cours non offerts	11,4	(7,1)	3,7	(3,6)
	Coûts de la formation	12,2	(25,9)	8,2	(19,3)
	Horaire du cours	5,5	(9)	7	(7,2)
	Langue d'usage du cours	0,8	(0,9)	1	(0,4)
Situation personnelle	Manque de soutien de l'employeur	6,5	(7,6)	0,5	(0,4)
	Questions de santé	3,7	(2,6)	5	(4)
	Manque de qualification	1,6	(1,3)	0,5	(0,3)
Autres***		13,5	(9,2)	9,4	(5,5)

Sources: IALS-SIALS (traitement par les auteurs).
Les % sont donnés pour la Suisse, la moyenne pour les 20 pays de l'enquête étant donnée entre parenthèses.

* Les communautés germanophone et francophone ont été enquêtées en 1994 (IALS) et celle italophone en 1998 (SIALS).

** Les données sur les formations à des fins professionnelles ne sont pas disponibles pour le Portugal et la Suède.

*** Le total dépasse que 100% parce que plusieurs réponses sont possibles.

La Suisse dans le contexte international

La Suisse partage avec les huit autres pays d'une étude de l'OCDE[15], les mêmes interrogations et les thèmes qui y sont centraux, ou à la mode, le sont aussi ailleurs. Cela ne veut sans doute pas dire que la Suisse concentre toutes les particularités et toutes les difficultés de l'apprentissage des adultes mais plutôt que les pays sont tous confrontés aux mêmes problèmes et réalités. Ce seul constat renforce la nécessité d'une comparaison internationale. Cette section essaie d'établir les faits les plus patents pour la Suisse et de les mettre en regard, autant que faire se peut, avec d'autres pays.

Légiférer avec le niveau secondaire supérieur comme objectif général

Très peu de pays préparent des lois pour faire de l'éducation un droit. Beaucoup moins y attachent un budget.[16] On trouve des pays où, en effet, le droit à l'enseignement est affiché mais n'est pas appliqué. Lorsque le droit à l'enseignement est plus qu'un simple affichage, c'est le niveau de l'enseignement secondaire su-

périeur qui est le but avoué (Norvège, Portugal, Suède...). Ce niveau constitue le but absolu, sans doute parce qu'il est à la fois le palier théorique pour continuer dans l'enseignement supérieur et raccorder à des disciplines ou des champs en pointe (on n'apprend pas les NTIC de façon à en faire son métier avant l'enseignement supérieur) et aussi parce qu'on sait, plus empiriquement cette fois, que c'est une fois ce seuil franchi que les individus empilent vraiment des formations complémentaires tout au long de leur vie. Paradoxalement, la formation pour adultes accroît plus souvent les écarts de formation entre individus qu'elle ne les réduit: les individus ayant un bon niveau de formation initiale sont aussi ceux qui sont le plus demandeurs et qui obtiennent le plus souvent, sur des arguments d'efficience souvent, des formations complémentaires ou supplémentaires[17] (Tableau 6).

Tableau 6: Participation des adultes âgés de 25 à 64 ans en Suisse selon le statut de travail, le type de formation et le niveau initial de scolarité, 1994 et 1998 (Pourcentages)*

	Toutes les formations			Formations à des fins professionnelles		
	Moins que le second cycle du secondaire	Second cycle du secondaire	Post secondaire (tertiaire)	Moins que second cycle du secondaire	Second cycle du secondaire	Post secondaire (tertiaire)
Tous les répondants	17,6	44,9	58,3	6,7	28,9	41,3
Les répondants en emploi	19,8	48,6	60,0	9,3	34,5	44,0

Source: IALS-SIALS (traitement par les auteurs).

* Les communautés germanophone et francophone ont été enquêtées en 1994 (IALS) et celle italo-

En Suisse, comme la loi en préparation ne porte justement que sur la formation professionnelle continue, il n'y a pas vraiment de messages politiques forts autour de l'apprentissage des adultes en général. Le niveau du secondaire supérieur n'est donc pas un objectif explicite en lui-même. Or une des tâches les plus difficiles est de motiver les publics très en marge d'une quelconque activité d'apprentissage, quelle que soit sa forme. Beaucoup de pays ont des pratiques intéressantes et il semble qu'elles passent toutes par l'utilisation du milieu familial ou amical pour joindre les populations les plus éloignées de l'éducation et de la formation. On peut retenir l'exemple du Royaume-Uni où un travail important est fait dans les banlieues des grandes villes et où les expériences menées autour du programme «*Basic Skills for Inclusive Learning*» permettent la rencontre d'un apprenant avec les autres apprenants et un tuteur. Il y a aussi le Portugal où la «méthode du coucou» doit retenir l'attention. Il s'agit de susciter la participation à des opérations de formation pour ceux qui ont un faible niveau d'éducation. Cela consiste à immerger cette activité dans les réseaux de socialisation tout à fait traditionnels déjà déployés au niveau des quartiers. Ainsi, une équipe locale de football peut permettre d'attirer un certain nombre de retraités, de mères de fa-

mille, de jeunes appartenant à la communauté tzigane pour les familiariser progressivement à la lecture et à l'écriture. Il existe aussi en Suisse, à des degrés divers, des initiatives pour attirer les moins convaincus des adultes vers l'apprentissage mais elles ne sont pas relayées à un échelon central; sans doute justement parce que le niveau du secondaire supérieur n'y est pas encore assez entré dans la rhétorique de la formation.

Parmi les groupes de la population qui peuvent faire l'objet d'une attention particulière en termes de participation et d'accès, il y a les immigrants.

Formation des immigrants — Préparation à la vie en Suisse

En Suisse, 20% de la population est d'origine étrangère. Ceux nés hors de Suisse participent beaucoup moins que les autres à des activités d'apprentissage pour adultes (Tableau 7). De nombreuses questions se posent quant à l'intégration des immigrés et de leur apprentissage. Il y a d'abord le problème initial de la langue. Il s'agit ensuite d'arriver à isoler ceux qui sont de bas niveau de qualification de ceux qui ne le sont pas mais dont le diplôme n'est pas reconnu en Suisse. Il y en a enfin la question de savoir qui est en charge de la responsabilité de ces questions.

Ces préoccupations sont partagées par de nombreux pays mais les ordres de grandeurs varient considérablement. Dans les pays du nord de l'Europe, par exemple, l'immigration est souvent utilisée comme une issue rapide aux problèmes des goulets d'étranglement et il n'est pas rare d'y entendre des responsables ou des employeurs dire qu'ils préféreraient recruter des informaticiens de bon niveau au Pakistan ou en Inde plutôt que d'attendre que le système national ne les forme. Au Portugal, l'immigration provient souvent de pays partageant la même langue (Brésil et anciennes colonies d'Afrique) à l'exception de l'immigration récente qui vient de plus en plus souvent de l'Europe de l'Est. On y entend surtout parler de formation pour les premiers et d'apprentissage du portugais et de reconnaissance des acquis pour les seconds. Un autre exemple intéressant est celui du Royaume-Uni où la *Basic Skill Agency* s'occupe, entres autres, de l'anglais comme seconde langue. Elle est largement financée par le ministère de l'Éducation et des qualifications (*DfES*). Au Canada, on trouve une telle variété de cultures et d'origines (premières nations, métis, descendants de colons français ou anglais et toute une variété d'immigrants venant de nombreux pays) que les problèmes se posent de manière un peu différente. On peut toutefois citer le Québec où existe un programme de «francisation».

La question de l'immigration recoupe deux autres questions, celle des femmes et de leur position dans le monde du travail et dans la société et celle du chômage. En Suisse, il y a beaucoup de femmes immigrées qui ont un faible niveau d'éducation. Il y aurait sans doute des programmes d'alphabétisation à mettre en place mais le problème ne semble pas être reconnu. Quant au problème des im-

migrés chômeurs, il peut se résumer à un chiffre: en Suisse, la moitié des chômeurs est d'origine étrangère. Enfin, en Suisse, les immigrés non qualifiés sont entre 60 et 80%.

Le problème que l'on rencontre en Suisse et pas forcément ailleurs où les lois mises en place sont plus générales, on l'a vu, est que les étrangers ne reçoivent pas systématiquement un enseignement de l'une des trois langues ayant cours en Suisse. L'enseignement de base est négligé pour ces populations pourtant très nombreuses en Suisse. Même si le secrétariat à l'Économie *(seco)* a mis en place des programmes dans ce sens, ils resteront toujours aux marges de la loi parce que la nouvelle loi ne porte que sur le perfectionnement professionnel. Il est vrai aussi que pour le cas des immigrés, il existe la Commission fédérale des étrangers mais on peut se demander si, lorsqu'un problème atteint de telles proportions, il ne serait pas plus naturel de faire en sorte qu'il soit couvert par la loi qui est, ou va devenir, la référence absolue en Suisse pour encore longtemps.[18] En toutes hypothèses, cette question devrait rester centrale en Suisse du simple fait de la perméabilité du tissu productif: si les immigrés venaient appuyer les secteurs de l'hôtellerie, de l'agriculture et de la construction il y a ne serait-ce que dix ans, ce n'est plus vrai aujourd'hui. Les travailleurs sont désormais mobiles et tous les secteurs d'activités sont concernés. Il serait sans doute légitime d'envisager des actions de fond pour que la structure des qualifications dans l'ensemble du tissu productif ne soit pas tirée vers le bas avec les conséquences que l'on imagine au niveau des performances d'ensemble. Le problème de l'équilibre de bas niveau de qualification *(Low skill equilibrium)* tel qu'il est décrit parfois pour le Royaume-Uni et le Portugal menace aussi, d'une certaine manière, la Suisse. Ce problème de l'érosion des compétences de base semble toutefois avoir été bien identifié en Suisse et des propositions sont en cours, notamment quant à la création d'un observatoire de l'illettrisme (IALS donne 19% au niveau 1, en Suisse – Annexe A).

Tableau 7: Participation des adultes âgés de 25 à 64 ans en Suisse selon le statut de travail, le type de formation et le lieu de naissance, 1994 et 1998 (Pourcentages)*

	Toutes les formations (taux global)			Formations à des fins professionnelles		
	Tous	Répondants nés dans le pays	Répondants pas nés dans le pays	Tous	Répondants nés dans le pays	Répondants pas nés dans le pays
Tous les répondants	41,5	45,3	27,1	26,3	28,7	17,3
Les répondants en emploi	45,7	49,5	29,6	31,8	34,2	21,6

Source: IALS-SIALS (traitement par les auteurs).

* Les communautés germanophone et francophone ont été enquêtées en 1994 (IALS) et celle italophone en 1998 (SIALS).

L'élément motivant: le chômage... mais seulement jusqu'en 1998

Contrairement aux autres pays ayant une économie comparable, beaucoup plus touchés, la Suisse n'a finalement connu une période de fort chômage que pendant la décennie 1990. Le taux de chômage est passé très rapidement, il y a une dizaine d'années, de 1 à environ 5%. Il était alors un sujet majeur d'inquiétude. Il est ensuite redescendu à 2,5% et ne constitue plus véritablement un sujet de préoccupation. Même si des programmes de formation des chômeurs sont toujours en place, la formation professionnelle des adultes seule est restée un enjeu fort. On retrouve un peu en Suisse ce qui peut être constaté en Finlande où il est clair que la crise du début des années 1990 et la peur du chômage a généré, chez la plupart des finlandais, une frénésie d'apprendre pour éviter d'être au chômage si une crise devait se reproduire. De manière générale, dans tous les pays visités lors de l'Examen thématique de l'OCDE, l'empreinte du chômage est forte mais le résorber n'est pas toujours une priorité absolue. Le taux de chômage au Portugal, par exemple, est relativement bas et n'a jamais été très haut. En revanche, la qualité des emplois occupés et le niveau des qualifications n'est pas toujours dans les standards européens, et beaucoup d'efforts y sont faits pour qualifier la population et/ou reconnaître et valider les qualifications réelles dont disposent les individus.

La logique derrière l'éducation et la formation de la population devrait précisément être d'éviter une politique qui serait trop directement contra cyclique et donc vouée à l'échec parce que l'apprentissage prend du temps et que le temps de l'apprentissage n'est pas le même que celui du cycle économique. L'éducation et la formation des adultes nécessitent une attention constante et soutenue et ne peuvent pas relever seulement de mesures de compensation lorsque le chômage atteint des proportions inquiétantes. C'est le sens du travail d'anticipation que font les pays en ce moment et dont la matérialisation la plus visible est la législation sur l'apprentissage des adultes en général et sur la formation professionnelle en particulier, en Suisse du moins. L'examen thématique de l'OCDE est, dans une certaine mesure aussi, une des concrétisations de ce regain d'intérêt pour l'apprentissage des adultes. Les grandes enquêtes internationales sur le niveau de compétences des adultes (IALS, ALL...), dans lesquelles la Suisse est un des rares pays à toujours s'impliquer, le sont aussi.

Le système suisse compte beaucoup d'acteurs

Il n'est pas clair qu'un bon système d'éducation et de formation des adultes soit un système où le nombre des acteurs soit volontairement limité. En effet, si augmenter le nombre des acteurs peut présenter des inconvénients en matière de lisibilité et de transparence du système pour les usagers, il peut aussi présenter l'avantage de couvrir une plus grande panoplie de besoins. En Suisse, l'argument de la complexité du système et du (trop) grand nombre des acteurs est évoqué à maintes reprises. Tous les pays, à des degrés divers, présentent des similarités avec

la Suisse. Le Portugal notamment possède une quantité très importante d'institutions qui traitent de l'apprentissage des adultes, à tel point qu'il a fallu créer des instances de coordination, comme l'ANEFA[19], à cheval sur les ministères du Travail et de l'Éducation. Le Danemark est un autre exemple comparable. La Norvège tente de simplifier son système mais c'est sans doute un des rares à le faire. Comme quoi, la simplification du système et la diminution du nombre des acteurs ne sont pas forcément une priorité. Cela ne l'est pas, peut-être, parce que c'est une tâche trop délicate.

En Suisse, plus que le nombre, ce qui est notable c'est le fait que la concurrence entre les acteurs ait, semble-t-il, pris le pas sur la coordination entre eux. En outre, si le système d'information n'est pas au point, il devient très difficile, pour un usager, de se retrouver entre tous les sigles d'organismes plus ou moins publics, les fournisseurs et les autres acteurs. Enfin, la démarche qualité est mal aisée dans un système trop complexe.

La démarche qualité: le choix minimum en Suisse

La démarche qualité est toujours présentée, dans tous les pays étudiés, comme une nécessité absolue. La position de la Suisse est intéressante parce que c'est le seul endroit où a été mise en place une assurance qualité «minimaliste». Pour ne pas écarter les petits fournisseurs éventuels, la Suisse[20] a instauré le label *éduQua* (comme éducation de qualité) qui peut être obtenu sans trop de peine. Dans les textes, le certificat *éduQua* qualifie une bonne institution de formation continue, assure et développe la qualité dans l'institution de formation continue et offre plus de transparence pour les consommateurs et les consommatrices. Toutefois, beaucoup de critiques sont adressées à *éduQua* justement du fait que c'est une certification trop facile à obtenir et qu'elle n'est pas connue dans tout le pays.

Certains fournisseurs de formation ont donc choisi de demander la certification ISO, par exemple, pour être plus compétitifs et s'extraire de l'anonymat d'*éduQua*. Le débat est intéressant mais il a rarement été pris sous cet angle dans d'autres pays. Le Royaume-Uni, par exemple, a mis au point le label *Investors In People* mais il ne répond pas à la même logique.

Rôle respectif des institutions locales et fédérales

La Suisse partage avec le Canada son caractère fédéral et avec l'Espagne le fait que bon nombre de pouvoirs appartiennent aux cantons (Communautés autonomes en Espagne). En Suisse, la situation n'est pas simple parce que l'éducation est du ressort des cantons alors que la Confédération est compétente en matière de formation professionnelle continue. Le débat sur le rôle respectif de chacun est donc balisé par le principe de subsidiarité, familier aux habitants des pays membres de l'Union européenne, qui veut que chaque institution s'occupe du domaine où elle est la plus compétente. Plus exactement, il requiert que l'échelon central ne s'immisce dans les affaires locales que si les acteurs locaux ne sont pas compétents pour mener à bien une action particulière. La subsidiarité est à la

fois une idée philosophique et un concept juridique. Au sens fondamental, il s'agit d'un principe d'aiguillage, qui oriente le choix du niveau de décision ou de régulation collective, à efficacité égale, vers l'échelon le plus proche des citoyens. Sa traduction au niveau suisse fait émerger de nombreuses alternatives, et soulève la question des mécanismes de contrôle.

La formation de formateurs

C'est aussi une des originalités de la Suisse que d'avoir abordé le problème de la formation de formateurs d'adultes. Les certificats de la FSEA vont dans ce sens là. Même si la démarche n'est pas encore d'envergure, il faut bien reconnaître que peu de choses comparables existent ailleurs. Très souvent, les formateurs d'adultes possèdent des diplômes de formateurs d'enfants et, au mieux, une formation complémentaire pour s'adapter aux besoins des adultes. Une partie du débat sur comment attirer les adultes en formation et comment les motiver à rester porte justement sur la meilleure façon de leur inculquer un nouveau savoir ou savoir-faire (Chiousse, 2000).

Beaucoup des thèmes évoqués dans cette section 4 se recoupent et, par exemple, toute la discussion et l'action sur l'accès et la participation des adultes à l'apprentissage mélangent des thèmes comme le niveau de diplôme, le fait d'être convaincu du bien-fondé de l'apprentissage ou non ou bien les différents découpages socio-économiques de la population. Le financement de l'apprentissage des adultes et les buts officiels de celui-ci sont aussi des thèmes qui se rejoignent: on ne finance pas de la même manière et à la même hauteur des formations de base, des formations à des fins personnelles ou des formations à des fins professionnelles, de même qu'on ne finance pas de la même manière la formation des travailleurs de petites et moyennes entreprises et celle des travailleurs de grandes structures.

Ébauche d'un système optimal

Il est relativement difficile de décrire avec précision ce qu'il faudrait faire pour que tous les adultes apprennent et que cela soit aussi bien efficient qu'efficace et équitable. En effet, il n'existe pas de solution unique, même à l'intérieur d'un même pays, dans une même culture et une même configuration sociale.[21] En revanche, il semble possible d'établir de manière assez générale les conditions dans lesquelles l'apprentissage des adultes se développe le mieux.

Pour mieux traduire le droit à l'éducation dans les faits, on peut tout d'abord renoncer à une vision binaire où l'instruction de base, ou générale, des adultes (littératie par exemple) serait du ressort du public et la formation professionnelle (plus pointue et technique) de celui du privé.[22] On voit bien, notamment avec les avancées sur les nouvelles compétences, qu'il existe des aptitudes non directement professionnelles[23] qui sont très largement prisées par les employeurs. On

sait aussi que la messagerie électronique *(e-mails)*, l'Internet et les nouvelles technologies de l'information et de la communication en général, ont remis l'écrit au goût du jour (Pont & Werquin, 2001a).

On peut aussi, pour à peu près les mêmes raisons, renoncer à l'idée que la formation continue spécifique serait rentable et productive et que la formation générale ne le serait pas ou peu. Avec les nouveaux modes d'organisation du travail, qui entraînent des hiérarchies plus plates par exemple, il faut un niveau moyen général homogène dans l'ensemble de l'entreprise et non plus seulement des compétences de haut niveau dans la partie supérieure de la hiérarchie. On demande partout, aujourd'hui, un élargissement des compétences de base. La capacité à lire le mode d'emploi d'une nouvelle machine, éventuellement dans une autre langue que la sienne, la capacité à réagir devant des événements imprévus, par exemple, relèvent d'une extension de la formation générale, non spécifique, à l'ensemble des travailleurs.

Privilégier l'éducation et la formation initiale

S'agissant du système d'apprentissage à dessiner pour les adultes, on peut retenir, comme éléments clefs, que l'environnent doit être porteur, que les formations initiale et continue doivent être articulées entre elles et flexibles. On doit pouvoir concevoir, et la société doit pourvoir admettre, voire encourager, les interruptions d'études en formation initiale. Plutôt que de parler d'une culture de l'apprentissage comme on a pu le dire en parlant des pays nordiques, il faut surtout retenir l'idée d'un système d'incitations adapté et cohérent. Toutefois, créer un système efficace pour les adultes ne doit pas faire croire que le système initial peut être quelque peu délaissé: l'apprentissage des adultes a besoin d'un système initial fort et très performant, ne serait-ce que parce qu'il y a l'effet Matthieu.

Améliorer la lisibilité du système

Lorsque le système d'apprentissage des adultes lui-même est en jeu, on doit concevoir de le rendre transparent. Une des faiblesses de beaucoup de programmes mis en place est qu'ils se superposent à d'autres et qu'après des décennies de colmatage et de replâtrage, la lisibilité du système est quasiment nulle, sans même parler de la concurrence qui peut apparaître au gré des création d'institutions en charge de domaines se recouvrant partiellement. Si le système est trop opaque et que sa simplification est malaisée, on doit proposer des systèmes de guidage qui permettent aux utilisateurs (demandeurs et offreurs de formation ainsi qu'employeurs) de s'y retrouver. Des pays comme la Norvège travaillent à la fois sur la simplification du système et sur un réseau d'information adéquat. Des pays comme le Royaume-Uni ont un système de qualification extrêmement compliqué mais ils mettent en place des systèmes de guidage qui compensent en partie ce problème.

Créer un système modulaire

Parmi les expériences menées dans les pays de l'OCDE pour répondre, entre

autres, à un souci de lisibilité et de souplesse, celle de la modularisation semble être appelée à un certain succès. La Suisse travaille dans ce sens. Il s'agit de proposer à l'individu un parcours en formation constitué de plusieurs segments qui sont autonomes et faciles d'accès et qui, mis en cohérence, donne un ensemble qui fait sens et qui peut et doit être reconnu par les branches professionnelles, par exemple. L'inconvénient est qu'un système soi-disant modulaire, qui ne serait que la mise bout à bout de cours ou de formations existants sans recherche de cohérence, ne produirait pas le même résultat de transparence et de flexibilité. Il ne serait alors que la justification *ex post* d'un manque de vue d'ensemble de la part des créateurs de programmes de formation pour adultes.

Favoriser les formations attractives

Même si du point de vue de l'efficience, l'argument peut prêter à débat, il reste qu'un système optimal doit pouvoir joindre les personnes traditionnellement le plus à l'écart de la formation. On y trouve des individus aux lisières de l'activité, des inactifs ou des chômeurs. On y trouve aussi des individus en emploi mais pas forcément convaincus du bien-fondé de la formation ou de l'éducation. Parmi les solutions parfois tentées, notamment au Royaume-Uni, on peut retenir l'idée de mettre en place, même sur le lieu de travail, des formations déconnectées de tout enjeu professionnel et de toutes formes d'évolution professionnelles. L'idée est de montrer, notamment à des individus un peu en rupture avec le système scolaire tel qu'ils l'ont connu, qu'apprendre peut être intéressant, utile et amusant. Assez paradoxalement, l'idée de ne pas évaluer une formation, de ne pas la certifier d'une quelconque manière, peut permettre de convaincre des individus très à l'écart de toute idée de formation. Ceci ne peut et ne doit être conçu que comme une démarche initiale de raccrochage à des démarches de formation plus classiques. C'est d'ailleurs toujours comme cela qu'elle est présentée dans les entreprises qui la mettent en place.

Reconnaître les acquis antérieurs

Un des points les plus intéressants à creuser et largement abordé dans la littérature sur le sujet est celui de la reconnaissance des acquis antérieurs (Bjornavold, 2000 et 2001). Cela permet d'attirer en formation un plus grand nombre d'apprenants potentiels qui ne seraient donc pas rebutés par l'idée d'avoir à tout reprendre à zéro puisque, précisément, on leur reconnaîtrait ce qu'ils savent déjà ou savent déjà faire. Cela leur éviterait aussi de perdre du temps dans des enseignements dont ils ne verraient pas l'utilité; on diminuerait ainsi d'autant le risque de démotivation et de démobilisation. Dans la même veine, il s'agit bien sûr de reconnaître et de valider tout ce qui est appris en formation pour adultes. Ceci permet d'une part à l'individu d'inscrire son action de formation en cours dans un parcours de formation sur l'ensemble de sa vie; c'est toute l'idée de l'apprentissage à tout âge. Cela permet aussi de permettre à l'individu qui s'est formé d'essayer d'en tirer des avantages dans son emploi, sur le marché du travail en général et dans sa vie personnelle.

Fournir des services de soutien aux apprenants

Toujours pour essayer d'attirer le plus grand nombre de participants et de motiver les individus désireux d'apprendre, on peut retenir l'idée qu'il faut d'abord ou en même temps régler un certain nombre de contraintes extérieures à la formation avant même de parler de formation en elle-même. Les adultes sont souvent en effet retenus par des tâches familiales ou ménagères ou bien parfois, tout simplement, par des problèmes de logistique. Cette nécessité d'aménager les rythmes et les lieux de formation au gré des besoins des adultes, et de leur fournir des services d'accompagnement de base (garde d'enfant, transport, etc.) est en général prise en compte dans les actions mises en place par les pouvoirs publics. Ce n'est en aucun cas une condition suffisante mais elle est tout à fait nécessaire. Lorsque les pouvoirs publics ne prennent pas en charge ce type de besoin, il est très fréquent de voir l'échelon local (la commune, l'entreprise ou l'association) prendre ces besoins à son compte.

Toutefois, la nécessaire flexibilité telle qu'elle est décrite dans le paragraphe précédent s'accompagne parfois de la croyance que, du coup, la formation est construite autour de l'individu. Même si c'est un élément essentiel, nécessaire et indispensable, de la démarche, cela ne peut en aucun constituer une panacée et lorsqu'il s'agit de prendre en considération les besoins des adultes et de construire la formation autour de l'apprenant, il s'agit d'aller bien au-delà de la seule composante logistique.[24]

Utiliser à bon escient les NTIC

Parmi les grands enjeux du moment et même si c'est un enjeu important dans certains pays (Finlande) plus que dans d'autres, figure la maîtrise des NTIC. Cette étape relève souvent de l'apprentissage des compétences de base, au même titre que la lecture, l'écriture et le calcul. Elle représente en tous cas un travail parallèle à l'éducation de base, ne serait-ce que parce qu'une façon actuelle de solutionner la pénurie d'offre de formation dans tel ou tel endroit reculé du monde ou son inadaptation aux rythmes de la vie moderne est d'avoir recours à la formation par des moyens électroniques pour désynchroniser l'enseignant et l'apprenant à la fois dans le temps et dans l'espace. C'est désormais une compétence de base parce qu'il est difficile d'éviter l'électronique en général et l'ordinateur en particulier. Il est intéressant de remarquer que la maîtrise des NTIC précède parfois celle de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Souvent présentés comme une forme de panacée, les NTIC et la cyberformation[25] ne sont pas toujours une solution universelle. La formation à distance en général et la cyberformation en particulier sont des outils tout à fait adaptés pour couvrir les déficits de l'offre locale de formation (éloignement géographique, climat difficile...). Toutefois, bon nombre de pays sont en train d'évaluer les coûts puisque l'infrastructure n'est pas encore tout à fait en place, qu'elle est assez coûteuse à développer et qu'une fraction non négligeable de la population n'a pas accès à un ordinateur et/ou à une connexion. Il faudra enfin prendre en compte la

dimension culturelle et les réticences que peuvent avoir certains individus par rapport à la machine. Il ne faut pas perdre de vue, en effet, que ces réticences augmentent lorsque le niveau de qualification diminue: il n'est vraiment pas clair que l'on puisse lutter efficacement contre le manque d'appétence de certains pour l'apprentissage, par exemple. La cyberformation nécessite un minimum d'apprentissage de l'outil lui-même et l'on risque de tomber sur des situations inextricables où on ne peut pas éduquer certains adultes parce qu'ils ne connaissent pas, ou pas assez, l'ordinateur mais où on ne peut pas non plus les former à l'ordinateur parce qu'ils ne sont pas assez éduqués. L'opposition criante entre la vitesse de la machine et la lenteur du processus d'assimilation des individus peu qualifiés appelle aussi à la prudence; même si on sait aussi que des apprenants en difficulté peuvent préférer la «patience» d'une machine avec qui on peut répéter le même exercice et/ou se tromper infiniment de fois (Perret-Clermont & Zittoun, 2002).

Construire une assurance qualité

Parmi les thèmes qui font consensus, il y a celui de l'assurance qualité. Un système qui prétend attirer un grand nombre d'adultes en formation et en faire revenir tout autant dans une démarche d'apprentissage tout au long de la vie doit en effet prétendre pouvoir fournir une formation validée par des observateurs indépendants. Toutefois le consensus s'arrête là et on trouve, dans un pays comme la Suisse par exemple, des tenants d'un système d'assurance qualité légère et des tenants de l'inscription du pays dans un système de normes internationales (ISO, etc.). Il y a beaucoup de questions derrière ces choix mais retenons que l'essentiel en ce qui concerne le premier est de préserver les petits fournisseurs qui ne résisteraient sans doute pas, en termes de coût par exemple, à une certification de haut niveau. La question est donc délicate parce que si les deux systèmes cohabitent, le client type peut se perdre (voir l'argument, d'une certain manière, sur la transparence). Au-delà, les grandes structures ont une rente de situation et la concurrence loyale n'est plus garantie. Or on sait que la disparition des petits fournisseurs peut aussi faire disparaître une offre pourtant bien adaptée à des besoins locaux; et que cette offre localisée, plus personnalisée et au plus près des besoins est aussi celle qui est la plus demandée.

Démontrer le bien-fondé de l'apprentissage

Finalement, il faut essayer de démontrer le bien-fondé de la formation en en montrant les retombées. On croit savoir que la non identification des externalités est une raison du sous investissement: par les individus en temps, par les entreprises en moyens financiers. Cette seule question pourrait faire l'objet d'un document spécifique. On ne la cite que pour mémoire et sur le thème des systèmes les mieux à même de convaincre les individus de se former. Il faut les convaincre des bénéfices de la formation, surtout s'ils ne sont pas immédiatement visibles où s'ils ne sont que dans le moyen ou long terme: il est peu fré-

quent qu'à son retour de formation, un travailleur soit instantanément augmenté. Il est en revanche probable que ses perspectives de carrière soient meilleures.

En résumé, il y a encore beaucoup de sceptiques – entreprises, individus, etc. – quant aux bienfaits de l'apprentissage pour les adultes. Une des principales difficultés vient du fait qu'un financement abondant ne fait pas tout: c'est une condition nécessaire plus qu'elle n'est suffisante et il faut d'abord convaincre ! Ce travail de conviction peut passer par une augmentation des budgets pour que l'on utilise des canaux de communication un peu plus adaptés: la télévision, par exemple, marcherait sûrement beaucoup mieux auprès des personnes ayant de véritables déficits de base. On ne l'utilise que trop peu pour des raisons de coût alors même qu'elle serait bien plus efficace, souvent, pour atteindre des personnes que l'on tente de toucher par des prospectus alors même qu'elles sont aux marges de l'illettrisme. De manière beaucoup plus générale, les données sur le financement sont, de loin, les plus difficiles à obtenir dans tous les pays examinés. La Suisse n'échappe pas à la règle.

Notes

1 Ce document repose largement sur les travaux menés par l'OCDE dans le cadre de l'Examen thématique de l'apprentissage des adultes, menée conjointement par la division de l'Emploi et celle de l'Éducation. Les auteurs restent seuls responsables des erreurs éventuelles. Ils tiennent à remercier Stefan Wolter pour sa confiance et son aide constante, Sophie Vayssette pour l'assistance statistique ainsi que les lecteurs anonymes de la Revue pour leurs commentaires et suggestions sur la première version de cet article. Les opinions exprimées ici sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de l'OCDE ni celles de ses pays membres.

2 Platon, dans *La république*, ou Condorcet, dans un discours à l'Assemblée nationale française, ont contribué, par exemple, à ce débat.

3 Ou apprentissage tout au long de la vie. On utilise ici le mot apprentissage dans son sens le plus étendu (comme substantif du verbe apprendre) et on utilisera indistinctement les deux expressions pour traduire *Lifelong Learning*.

4 Là encore, on utilisera apprentissage des adultes comme synonyme parfait pour traduire *adult learning*.

5 Outre la Suisse, on trouve le Canada, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la Norvège, le Portugal, le Royaume-Uni et la Suède

6 Il s'inspire de CDIP (1999), de Bodart Senn et Schräder-Naef (2000), de Gonon et Schläfli (1999), de OCDE (2000b) ainsi que de la visite de terrain menée dans le cadre de l'Examen thématique de l'OCDE (2000b pour la Suisse et sous presse pour le rapport comparatif final).

7 La lecture de ce document peut nécessiter quelques connaissances préalables quant au système suisse. Elles ne pouvaient pas être toutes rappelées ici dans un souci de brièveté.

8 Les 4, 5 et 6 octobre 2001. Voir www.csre-skbf.ch/congres01/welcome.fr.html

9 L'abondante littérature sur l'insertion professionnelle des jeunes fait du niveau de qualification une variable clef.

10 Individus qui ont un emploi, qui en cherchent un ou les deux.

11 Ou Formation professionnelle continue (FPC).

12 La société Migros relève de le loi suisse sur le pourcent culturel: elle permet d'affecter à des activités culturelles 1% de son chiffre d'affaires.
13 On doit pouvoir accrocher ici le débat sur le «devoir d'éducation»; même si le consensus n'est pas net.
14 Cette enquête est utilisée parce qu'elle contient des questions adéquates et qu'elle présente l'avantage d'avoir été harmonisée *ex ante*.
15 Examen thématique de l'apprentissage des adultes (www.oecd.org/els/education/adult learning).
16 Ce constat sort largement du contexte de l'OCDE: au Maroc comme au Brésil ou dans certains pays d'Afrique de l'ouest, par exemple, des lois en ce sens existent mais elles ne sont pas appliquées. Elles ne sont d'ailleurs sont doute pas applicables et relèvent, au mieux, du message politique, au sens noble du terme.
17 On parle d'effet Matthieu, en référence à la Bible où est attribuée à Saint Matthieu la phrase suivante: «à ceux qui ont déjà, on donnera plus».
18 Il est intéressant de voir à quel point, en Suisse, l'annonce d'une loi future a influencé le fonctionnement en cours, par anticipation des acteurs, en quelque sorte.
19 Agence nationale pour l'éducation et la formation des adultes.
20 La procédure de certification EduQua a en fait été initiée par la Conférence des offices cantonaux de formation professionnelle de Suisse alémanique sous la direction conjointe de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) et du secrétariat d'État à l'économie (seco). Les autres partenaires sont la Fédération suisse pour l'éducation des adultes (FSEA) et l'Association des offices suisses du travail (AOST).
21 Même si l'exemple des pays scandinaves peut laisser penser qu'une grande homogénéité de la population facilite la diffusion des idées et des pratiques.
22 Cette recommandation vaut sans doute aussi pour l'éducation et la formation initiale.
23 Travail en équipe, attitudes, capacité à communiquer, capacité à diriger, motivation, capacité à apprendre, résolution de problèmes, qualités d'analyse...
24 Voir Chiousse (2000) pour un exposé détaillé des enjeux en terme de pédagogie.
25 Formation en autonomie ou à distance au moyen d'outils électroniques comme l'ordinateur, Internet et/ou le courrier électronique. Comme il s'agit à l'évidence d'un néologisme qui correspond directement à celui de *e-learning* en anglais, le terme de cyberéducation ne sera pas utilisé ici, bien qu'il ait sans doute plus de sens dans cette section sur les besoins généraux d'éducation des adultes.

Abbréviations

ALL	Adult Literacy and Lifeskills
AOST	Association des offices suisses du travail
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionelle
DfES	Department for Employment and Skills
FPC	Formation professionnelle continue
FSEA	Fédération suisse pour l'éducation des adultes
IALS	International Adult Literacy Survey
ISCED	International Standard Classification of Education (CITE: Classification internationale du type de l'éducation)
ISO	International Organisation for Standardisation
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
OCDE	Organisation de coopération et de développement
OFC	Office fédéral de la culture

OFFT	Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie
SECO	Secrétariat d'État à l'économie
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

Références bibliographiques

Bodart Senn, J. & Schräder-Naef, R. (2000). *La formation des adultes en Suisse – Rapport de base pour l'Examen thématique de l'OCDE sur l'apprentissage des adultes.* Zürich: SVEB-FSEA.

Bjørnavold, J. (2000). *Assurer la transparence des compétences. Identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe.* Cedefop, Thessalonique, juillet, 240 p.

Bjørnavold, J. (2001), *Assessment and Recognition of Non-formal Learning in Europe. Main Tendencies and Challenges.* OECD-KRIVET International Conference on Adult Learning Policies, 5-7 décembre 2001, Seoul, Korea.

CDIP (1999). *La formation des adultes dans les cantons.* Dossier 56b. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

Chiousse, S. (2000). *Pédagogie et apprentissage des adultes. An 2001... État des lieux et recommandations.* Document préparé en support à l'examen thématique de l'apprentissage des adultes de l'OCDE (www.oecd.org/els/education/adult learning).

Gonon, P. & Schläfli, A. (1999). *Formation continue en Suisse: situation et recommandations.* Berne: Rapport pour le compte de l'OFFT et de l'OFC.

OECD (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning* . Paris: Centre for Educational Research and Innovation.

OCDE (1996). *Apprendre à tout âge.* Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.

OCDE (1999). *Examen thématique de l'apprentissage des adultes: cahier des charges,* DEELSA/ED(99)10. (www.oecd.org/els/education/adultlearning)

OCDE (2000a). *Perpectives économiques de l'OCDE* , numéro 68.

OCDE (2000b). *Examen thématique de l'apprentissage des adultes, Note de synthèse pour la Suisse.* Paris. (www.oecd.org/pdf/M00020000/M00020178.pdf)

OCDE (sous presse). *Rapport final de l'Examen thématique de l'apprentissage des adultes.* Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.

OCDE & Statistique Canada (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes.* Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.

Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. (2002). «Esquisse d'une psychologie de la transition», *Éducation permanente, 36,* (1), 12-15.

Pont, B. & Werquin, P. (2000). «La littératie en deux mots», *L'observation de lOECD* , p. 49-50. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.

Pont, B. & Werquin, P. (2001a). «Nouvelles compétences: vraiment ?», *L'observation de lOECD,* p. 15-17. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.

Pont, B. & Werquin, P. (2001b). «Les compétences nécessaires pour l'économie du savoir» dans Analyse des politiques d'éducation (Chapitre 4, p. 99-118). Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.

UNESCO (1972). *Apprendre à être.* Paris: Edgar Faure *et al.*, Fayard.

UNESCO (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans* , résultats des travaux menés par la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors.

Die Weiterbildung in der Schweiz und in andern OECD-Ländern – eine vergleichende Perspektive

Zusammenfassung

Die Erwachsenenbildung ist ein hoch aktuelles Thema. Sie wird nicht nur im Rahmen der lebenslangen Fort- und Weiterbildung (lifelong learning) diskutiert, sondern beinhaltet ebenso eine Reihe von weiteren Themen, die von der Vermittlung grundlegender Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben bis zur beruflichen Weiterqualifikation bei der Einführung neuer Technologien, sowie vom wirtschaftlichen Wachstum bis zum Verständnis der Bürgerrechte reichen.

In der Schweiz hat die Weiterbildung Erwachsener eine stark berufliche Ausrichtung. Dies wird belegt durch die *aktuelle Revision des Berufsbildungsgesetzes*, die sich, zumindest derzeit, lediglich auf die weiterführende berufliche Bildung bezieht. Die Beteiligung der Erwachsensen an derartigen Weiterbildungsmassnahmen erreicht im Vergleich zu anderen OECD Länder ein hohes Niveau. Es bestehen jedoch deutliche Unterschiede in der Teilnahmehäufigkeit verschiedener Gruppen, wie etwa durch das bereits erreichte Bildungsniveau, Geschlecht, Wohnort, Beruf, Alter u.s.w.

Die Schweiz ist zwischen zwei Ausrichtungen hin- und hergerissen. Auf der einen Seite besteht der offensichtliche Wunsch nach öffentlichem Eingreifen, um das Angebot zu homogenisieren, Finanzierungsmöglichkeiten bereit zu stellen und einen gewissen Grad an Gleichheit zu sichern. Auf der anderen Seite wird das Feld dem privaten Markt und privaten Aanbietern überlassen. Gleichzeitig ist das schweizerische System aufgrund der politischen Struktur, d.h. durch das föderale System und die Verteilung von Verantwortlichkeiten auf verschiedene Instanzen, stark fragmentiert. Das Subsidiaritätsprinzip und die Vielfalt der beteiligten Akteure und Vereinigungen trägt teilweise zu dieser Komplexität bei. Dies führt zu fehlender Transparenz und Koordination, was die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung behindern kann. Eine Reihe von Massnahmen, die in letzter Zeit eingeleitet wurden, können jedoch dazu beitragen, die Situation zu verbessern.

Davon sind die Folgenden besonders erwahnenswert: die Einfuhrung von Diskussions- und Koordinationsforen, z.B. im Rahmen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) oder der schweizeris chen Vereinigung der Erwachsenenbildung (SVEB), und die Initiativen zur Forderung der Transparenz des Systems (eduQua, Modularisierung).

Gleichzeitig findet eine breite Diskussion des Themas statt, etwa an Universitaten oder aufgrund des OECD-Berichtes uber die Erwachsenenbildung.

La formazione degli adulti in Svizzera e in altri paesi dell'OCSE. Un'analisi comparata

Riassunto

L'apprendimento degli adulti è un tema molto attuale che si inserisce perfettamente nella discussione sulla formazione continua pur costituendone solo una parte. In esso si concentrano molte sfide che vanno dalla padronanza delle competenze di base come la lettura e la scrittura alla formazione professionale nelle tecniche di punta e alle questioni della crescita economica e della cittadinanza.

In Svizzera la formazione per gli adulti ha una vocazione eminentemente professionale. Ne è riprova la nuova legge, attualmente in preparazione, che riguarda, almeno per il momento, solo la «formazione professionale continua». La partecipazione alla formazione per adulti raggiunge comunque livelli accettabili se si fanno confronti con altri paesi dell'OCSE, pur essendo caratterizzata da differenze notevoli circa il livello di formazione, il genere, l'origine geografica, lo statuto professionale, l'età, ecc. Si assiste ad una contesa tra due orientamenti: da un lato c'è l'apparente volontà di assicurare un'offerta e un finanziamento omogenei e equi attraverso l'intervento pubblico. D'altro canto il sistema è molto frammentato a causa di un'organizzazione confederale che comporta competenze ripartite a differenti livelli. Sia il principio di sussidiarietà che la molteplicità degli attori e delle associazioni coinvolte fanno sì che venga meno la trasparenza e la coordinazione, e ciò a scapito dell'evoluzione della formazione per gli adulti. Numerose procedure messe in atto di recente possono però ovviare a queste carenze.

Adult education in Switzerland and in other OECD countries- A comparative perspective

Summary

Adult education is a very contemporary topic. It is not only part of the discussion on lifelong learning, but also includes a number of issues that range from mastering basic reading and writing skills to vocational training for new technologies, from economic growth to the notion of citizenship.

In Switzerland, adult education has a strong professional focus. Proof of this is the current legislative initiative under debate, which concerns, at least at present, only continuous vocational training. Adult participation in learning activities reaches considerable quotas compared to other OECD countries. There are however, numerous participation gaps in terms of educational attainment, gender, geographic location, occupational categories, age, etc.

Switzerland is torn between two paths. On one hand, there is an apparent desire for public intervention to homogenise supply, provide financing and assure

some degree of equality. On the other hand, it leaves the private market and training centers to cover this ground. At the same time, the Swiss system is fragmented because of its political structure: a federal system, which disperses different responsibilities over different levels. Being that some departments are subsidiary to others and the multiplicity of actors and associations involved sometimes adds to this complexity. This results in an absence of transparency and a lack of co-ordination, which can constitute barriers to the development of adult education. A number of measures that have been taken, more or less recently, can contribute to improve the situation. The more visible ones are the creation of forums for discussion and co-ordination – Swiss Conference of Cantonal Directors of Public Education (CDIP), the Swiss Federation of Adult Education (FSEA), the Forum… – and the setting into motion of initiatives to improve the transparency of the system (eduQua, modularisation…). Meanwhile, a society wide debate is taking place (at university, through the OECD Thematic Review on Adult Learning,…).