

De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois

Initiatives politiques dans le domaine de
l'éducation: bref aperçu de la situation
actuelle en Europe

Novembre 2010



De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois

Initiatives politiques dans le domaine de l'éducation:
bref aperçu de la situation actuelle en Europe

Novembre 2010

Ce document est publié par l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA P9 Eurydice).

Ce document est également disponible sur internet (<http://www.eurydice.org>).

Finalisation de la rédaction en novembre 2010.

© Agence exécutive «Éducation, Audiovisuel et Culture», 2010.

Sauf à des fins commerciales, le contenu de cette publication peut être reproduit partiellement, avec la mention, en toutes lettres, au début de l'extrait, de «Réseau Eurydice», suivie de la date d'édition du document.

Toute demande de reproduction de l'entièreté du document doit être adressée à EACEA P9 Eurydice.

Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture»
P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
Tél. (+32) 2 299 50 58
Fax (+32) 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Site internet: <http://www.eurydice.org>

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
SECTION 1: PRÉVISION DES COMPÉTENCES ET SUIVI DU DEVENIR DES JEUNES SORTANT DU SYSTÈME SCOLAIRE – INITIATIVES RÉCENTES	7
1.1. Récents projets et initiatives dans le domaine de la prévision des compétences	7
1.2. Récentes initiatives en matière de suivi du devenir des jeunes sortant du système scolaire	10
SECTION 2: MÉCANISMES INSTITUTIONNELS DE PRÉVISION, D'ANTICIPATION ET D'ADÉQUATION DES COMPÉTENCES	13
2.1. Instaurer des partenariats et renforcer la coopération entre les parties prenantes à tous les niveaux	13
2.2. Planifier et réguler l'offre d'éducation et de formation	17
2.3. Consolider les mécanismes d'assurance qualité	18
2.4. Établir des cadres de certifications	19
SECTION 3: RÉPONDRE AUX BESOINS DU MARCHÉ DU TRAVAIL – INITIATIVES POLITIQUES ET RÉFORMES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION	21
3.1. Améliorer la flexibilité et la transparence des passerelles entre les différents niveaux et secteurs éducatifs	21
3.2. Mouvement en faveur des aptitudes, des compétences et des acquis de l'apprentissage	22
3.3. Étendre et renforcer les dispositifs de formation en apprentissage	29
SECTION 4: IMPACT DE LA CRISE ÉCONOMIQUE SUR LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS ET LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À LA VIE ACTIVE	31
4.1. Impact de la crise économique sur les systèmes d'éducation et de formation	31
4.2. Impact de la crise sur la transition de l'école à la vie active	33
CONCLUSION	35
RÉFÉRENCES	35

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, l'UE a lancé plusieurs initiatives destinées à faciliter le développement des compétences des citoyens et à améliorer les systèmes d'éducation et de formation afin d'accroître leur capacité à répondre aux besoins de l'économie et de la société. Il s'agit notamment du cadre européen des compétences clés, du cadre européen des certifications, du cadre stratégique pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation et de l'initiative «De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois». Cette dernière a pour objet d'améliorer la prévision des compétences requises et d'adapter l'offre de compétences aux besoins du marché du travail, grâce à une meilleure coopération entre le monde du travail et le monde de l'éducation. Un rapport rédigé par un groupe d'experts indépendants, intitulé *New Skills for New Jobs: Action Now* [De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois: agir immédiatement] (Commission européenne, 2010) a été publié en février 2010 afin de mettre en lumière les principaux sujets de préoccupation. Les recommandations de ce groupe d'experts serviront de lignes directrices pour poursuivre le développement de cette initiative et ont également servi à élaborer le questionnaire utilisé pour recueillir les informations sur lesquelles s'appuie le présent rapport d'Eurydice.

Le réseau Eurydice a fourni en 2008 les premiers éléments pour l'initiative «De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois», recueillis à partir d'un questionnaire publié sur le forum Questions/Réponses d'Eurydice pour le compte de la Commission européenne. 22 unités nationales d'Eurydice ont participé à cette première consultation. L'exercice de rapport 2010 relatif à cette initiative, qui s'appuyait sur un questionnaire élaboré par la Commission européenne et publié sur le forum Questions/Réponses d'Eurydice en mai 2010, visait à actualiser et à affiner l'initiative de 2008. Cet exercice avait pour but d'aider la Commission européenne à préparer une communication sur les compétences et une communication concernant «Un agenda pour de nouvelles compétences et de nouveaux emplois». Le présent rapport vient compléter les travaux sur la détection et l'anticipation des compétences requises sur le marché du travail menés par le Cedefop.

Les unités nationales d'Eurydice ont pris part à cette consultation sur une base volontaire. La collecte des données ainsi que la préparation et la rédaction du présent rapport de synthèse ont été coordonnées par l'unité Eurydice de l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA).

Le présent document fait la synthèse des informations communiquées par 25 unités nationales d'Eurydice (représentant 24 pays) dans le cadre de la consultation de 2010 sur de nouvelles compétences pour de nouveaux emplois. La Belgique (Communautés française et germanophone), la Bulgarie, la France, la Lituanie, le Luxembourg, le Portugal, le Liechtenstein et la Turquie n'ont fourni aucune information. Dans les cas pertinents, les informations fournies dans le cadre de l'exercice de rapport 2008 ont été intégrées au présent rapport.

Ce rapport de synthèse est organisé en quatre sections. La première rend compte des récentes initiatives prises au niveau national pour prévoir les compétences et les faire coïncider avec celles demandées par les employeurs; elle examine le développement de méthodes, approches et outils permettant de déterminer les compétences de demain et fournit des exemples des diverses mesures prises pour assurer l'adéquation entre les ressources humaines disponibles et les besoins du marché du travail. La deuxième section examine les mécanismes institutionnels nécessaires pour prévoir la

demande de compétences et y répondre, tels que les dispositifs permettant de garantir que les résultats des activités d'identification et d'analyse des compétences sont pris en compte dans la planification et la conception des systèmes d'éducation et de formation. La troisième section fournit des exemples concrets d'initiatives politiques et de réformes éducatives introduites pour répondre aux besoins du marché du travail; elle illustre les tendances européennes actuelles à intégrer les concepts d'aptitudes, de compétences et d'acquis de l'apprentissage dans divers aspects tels que la conception des programmes, la formation des enseignants et l'évaluation. Bien que certaines initiatives et mesures aient des dimensions et finalités diverses, les aspects institutionnels (section 2) et le contenu des réformes éducatives (section 3) sont abordés séparément dans la présente synthèse. Enfin, la dernière section s'intéresse à l'impact de la récente crise économique sur les systèmes éducatifs et sur l'insertion professionnelle des jeunes.

SECTION 1: PRÉVISION DES COMPÉTENCES ET SUIVI DU DEVENIR DES JEUNES SORTANT DU SYSTÈME SCOLAIRE – INITIATIVES RÉCENTES

Cette section rend compte des initiatives prises récemment (depuis 2008) en matière d'anticipation et d'adéquation des compétences. Elle présente en premier lieu des exemples de projets liés au développement de méthodes, d'approches et d'outils permettant de déterminer les compétences qui sont appelées à faire l'objet d'une demande et de planifier les réponses à cette demande. En second lieu, elle examine certaines initiatives récentes prises pour garantir que les compétences produites par les systèmes d'éducation et de formation coïncident avec les besoins actuels du marché du travail, à savoir des initiatives visant à recueillir des informations sur le devenir professionnel ou les parcours ultérieurs d'éducation/de formation des jeunes sortant du système scolaire.

1.1. Récents projets et initiatives dans le domaine de la prévision des compétences

Plusieurs nouveaux projets et initiatives visant à assurer la détection précoce des besoins en compétences ont été mis en œuvre depuis 2008. La plupart de ces activités ont bénéficié d'un soutien financier du Fonds social européen.

Depuis 2008, les pays (ou différentes régions au sein des pays) ont pris un certain nombre de nouvelles initiatives en vue de mettre en place des systèmes de prévision des compétences ou d'améliorer les systèmes de prévision déjà en place, notamment en développant des méthodes, des approches et des outils permettant de prévoir les besoins en compétences.

La **Communauté flamande de Belgique** a récemment lancé un projet pilote en vue de mettre au point un instrument d'identification des besoins en compétences dans la région flamande. Il s'agit de vérifier la faisabilité d'un système de suivi des besoins en Flandre, combinant un modèle quantitatif de mutations du marché du travail et une méthode qualitative de prévision des compétences.

La **République tchèque** a lancé un projet de prévision des besoins en compétences sur le marché du travail (*Předvídání kvalifikačních potřeb trhu práce*) ⁽¹⁾, qui vise à développer un système de prospective permanente du marché du travail.

En janvier 2010, l'**Allemagne** a lancé un nouvel instrument, l'«Observatoire du marché du travail régional», destiné à améliorer la lisibilité des mutations et des tendances du marché du travail allemand. Cet observatoire, initialement mis en place dans le cadre d'un projet pilote dans trois régions allemandes, offre aux organismes régionaux une meilleure grille de lecture du marché du travail régional, ainsi qu'un tableau détaillé de l'emploi au niveau local, du point de vue de l'offre mais aussi des menaces ⁽²⁾.

En 2010, le ministère de la protection sociale de **Lettonie** a lancé un projet en vue de développer un système d'identification et de suivi des besoins en compétences. Ce système servira à analyser les besoins en compétences, à prévoir les mutations sur le marché du travail, à fournir des informations sur les tendances et à planifier l'offre d'éducation et de formation.

⁽¹⁾ Voir: <http://www.budoucnostprofesi.cz/cs/aktualne/2.html>

⁽²⁾ Pour plus d'informations, voir: <http://www.bildungsspiegel.de/aktuelles/regionaler-arbeitsmarktmonitor-neues-analysetool-soll-arbeitsagenturen-unterstuetzen.html?Itemid=262> et http://www.arbeitsagentur.de/nn_172038/Dienststellen/RD-RPS/Kaiserslautern/AA/04Presse/2009/63-2009-Regionaler-Arbeitsmarktmonitor.html

En **Finlande**, le projet national «VOSE» vise à mettre au point un modèle de prévision permettant de prédire les besoins en compétences pour tous les niveaux d'éducation et toutes les professions. Les activités liées à l'élaboration de ce modèle portent sur les méthodes de prévision, les processus de planification, la mise en place de réseaux d'organisations clés/de ressources humaines ainsi que l'établissement d'un système de communication.

Outre les projets et initiatives déjà en place, plusieurs pays font état de leur intention de mener des activités similaires dans un futur proche.

La **Hongrie** prévoit de lancer, courant 2010, un projet visant à améliorer la prévision des besoins du marché du travail. L'objectif est non seulement de pouvoir appréhender les données stables et les tendances futures, mais aussi d'élaborer un modèle de prévision dynamique permettant, à l'avenir, d'étayer les décisions politiques dans les domaines de l'éducation et de l'emploi aux niveaux central et régional.

La **Norvège** prévoit de regrouper diverses activités prospectives au sein d'un système de détection précoce des besoins du marché du travail englobant différents niveaux et types d'éducation.

Plusieurs pays participants ont récemment effectué diverses **études prospectives à moyen ou long terme sur les futurs besoins en compétences**. Certaines de ces études portent sur des secteurs spécifiques de l'économie, tandis que d'autres sont de nature plus globale.

En **Estonie**, le ministère de l'économie et de la communication a commandé une étude sur les futurs besoins du marché du travail fondé sur la connaissance. Cette étude a été effectuée par une équipe de chercheurs de l'université de Tartu (Riigikantselei, 2009). Elle propose trois modèles différents de développement économique, assortis de recommandations spécifiques pour le ministère de l'éducation et de la recherche. En outre, au cours de la période 2008-2009, le Fonds estonien de développement a mené plusieurs projets prospectifs portant sur différents secteurs d'activité économique, dont l'industrie, les TIC, les services financiers, la logistique, les industries créatives, la santé et l'éducation. Chacun de ces projets comportait des activités liées à l'éducation et à la formation.

En **Irlande**, le groupe d'experts sur les besoins futurs en compétences (*Expert Group on Future Skills Needs* – EGFSN), qui est chargé de conseiller le gouvernement sur diverses questions liées au marché du travail, a récemment remis plusieurs rapports sectoriels sur ces besoins, dont un concernant le secteur du commerce de gros et de détail (EGFSN, 2010) et un concernant le secteur agroalimentaire (EGFSN, 2009).

À **Chypre**, l'Agence pour le développement des ressources humaines (*Human Resource Development Authority* – HRDA) a entrepris une nouvelle étude, qui sera menée à bien en 2010, en vue d'identifier les compétences requises et d'établir des prévisions concernant les emplois verts dans l'économie pour la période 2010-2013. Cette étude consolidera la recherche déjà effectuée sur l'anticipation des besoins de compétences.

En **Slovaquie**, l'Institut d'économie de l'Académie des sciences slovaque a récemment établi des projections macroéconomiques pour la croissance économique slovaque jusqu'en 2020, notamment afin de déterminer les tendances de l'offre et de la demande de main-d'œuvre. En parallèle, l'Association des entreprises de Slovaquie (PAS), en coopération avec l'organisation Uni2010 (qui regroupe des experts professionnels et universitaires), a conduit un travail de recherche qualitative intitulé «Professions 2010-2020» en vue d'identifier les professions qui feront l'objet d'une demande sur le marché du travail slovaque au cours de la période 2010-2020.

En **Finlande**, l'Institut public de recherche économique (VATT) a utilisé un modèle d'équilibre général appliqué de l'économie finlandaise du nom de VATTAGE (Honkatukia, 2009) pour établir des prévisions des changements structurels dans l'économie finlandaise jusqu'en 2025 (Ahokas et al., 2010). Ces prévisions,

qui s'appuient sur une simulation historique de la croissance économique finlandaise depuis le milieu des années 90, identifient certains défis majeurs pour le marché du travail et l'économie finlandaise. Il ressort de cette étude que le vieillissement de la population finlandaise entraînera une forte augmentation de la part des secteurs des soins et de la santé dans le PIB, ce qui aura une incidence sur la structure industrielle de l'ensemble de l'économie. Compte tenu de la demande accrue de main-d'œuvre dans ces secteurs, la croissance de la productivité, en particulier dans le tertiaire, est cruciale pour le développement économique dans son ensemble. Il faut craindre des pénuries de main-d'œuvre qui freineront le développement des industries de transformation (Ahokas, Honkatukia & Marttila, 2010, p. 2).

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, le gouvernement a commandé un audit national des compétences (*National Strategic Skills Audit for England*), qui a été effectué par la Commission britannique pour l'emploi et les compétences (*Commission for Employment and Skills*)⁽³⁾, pilotée par les employeurs. Cet audit a été conduit en étroite coopération avec les conseils chargés des compétences sectorielles (*Sector Skills Councils* – SSC), les agences régionales de développement et le Comité consultatif des migrations. Le rapport d'audit a été rendu public le 17 mars 2010. Cet audit visait à déterminer les besoins actuels et futurs en compétences, afin de permettre à l'Angleterre de s'adapter plus efficacement à l'évolution des compétences requises par l'économie et le marché du travail.

Il convient en outre de noter que, même si plusieurs pays n'ont fourni aucune information sur de récentes initiatives importantes en matière de préviation des compétences, nombre de ces pays mènent déjà des **activités régulières et continues liées à la détection précoce des besoins en compétences**.

Aux **Pays-Bas**, même si aucun changement notable n'est intervenu dans le domaine des prévisions du marché du travail depuis 2008, les centres d'expertise des différentes branches professionnelles, ainsi que le Centre de recherche sur l'éducation et le marché du travail (ROA) de Maastricht, continuent de communiquer des données en la matière aux établissements éducatifs et aux employeurs.

Chypre a mis en place depuis longtemps un système de projections décennales régulières (établies tous les deux ou trois ans) de l'emploi dans les secteurs économiques et les branches professionnelles. Le dernier ensemble de prévisions de l'emploi, couvrant la période 2010-2020, a été mené à bien en 2010 et intègre les effets de la crise économique actuelle. De plus, une étude annuelle, à laquelle participent les partenaires sociaux, identifie les besoins en compétences et fournit des estimations annuelles, par district, du nombre de travailleurs requis dans des professions spécifiques. Sur la base de ces estimations, des propositions sont formulées pour la mise en œuvre des programmes de formation initiale.

Depuis 2002, l'**Autriche** utilise un outil de préviation du nom de «AMS – Baromètre des compétences» (AMS-QB). Il s'agit d'un outil en ligne qui présente des fiches synthétiques sur les tendances actuelles et prévisibles du marché du travail et met ces informations à la disposition d'un large public sur internet⁽⁴⁾. Les résultats de l'AMS-QB font l'objet d'une publication imprimée annuelle.

La **Suède** s'est dotée depuis longtemps d'un système de préviation des compétences assorti de plusieurs projections complémentaires, d'études sectorielles, d'enquêtes régulières sur les compétences menées auprès des employeurs et d'enquêtes régionales régulières sur l'emploi. Certains éléments de ce système sont en place depuis les années 1950.

⁽³⁾ Cette commission, mise en place en 2008, est chargée de suivre l'évolution des systèmes d'emploi et de compétences au Royaume-Uni.

⁽⁴⁾ Voir: <http://www.ams.at/qualifikationsbarometer>

On observe des exemples d'activités régulières de prévision dans pratiquement tous les pays européens. Cependant, les questionnaires de la Commission de 2008 et 2010 n'avaient pas pour objet de recueillir des informations sur ces activités. De ce fait, les informations fournies dans le cadre des exercices de rapport d'Eurydice doivent aussi être examinées à la lumière d'analyses plus globales de la prévision des compétences, telles que la typologie des systèmes nationaux de détection des besoins en compétences élaborée en 2008 par le Cedefop (2008). Cette typologie distingue quatre types de systèmes de détection précoce des besoins en compétences (Cedefop 2008, p. 25):

- les **systèmes décentralisés**, essentiellement mis en place au niveau des branches ou des secteurs ou au niveau local, dans lesquels l'anticipation systématique des besoins à l'échelon national n'est pas très marquée (Danemark, Grèce, Espagne, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Portugal, Slovénie et Slovaquie);
- les **systèmes non holistiques coordonnés**, axés sur les prévisions quantitatives; certaines études qualitatives sont conduites en parallèle (Irlande, Chypre et Finlande);
- les **systèmes holistiques coordonnés en construction**, solidement établis, essentiellement axés sur les prévisions quantitatives à moyen terme au niveau macro et intégrant les éléments qualitatifs de différentes projections. On perçoit nettement des efforts en vue de développer une approche plus systématique, complémentaire et holistique (République tchèque, Estonie, Italie et Pologne);
- les **systèmes holistiques coordonnés**, axés sur les prévisions à moyen et/ou à court terme au niveau macro; études sectorielles, enquêtes régulières auprès des employeurs, enquêtes régionales régulières, mécanisme efficace de diffusion des résultats avec transposition des résultats dans les politiques et les pratiques (Allemagne, France, Pays-Bas, Autriche, Suède et Royaume-Uni).

Cela étant, il convient de souligner que le Cedefop préconise d'utiliser cette classification avec prudence. Premièrement, la typologie proposée a un caractère purement indicatif et ne décrit que l'axe principal de chaque système. Deuxièmement, cette typologie a été élaborée en 2008 et il importe de ne pas perdre de vue que les systèmes de détection précoce des besoins en compétences sont en évolution constante (le système letton, par exemple, peut être classé depuis 2009 parmi les systèmes holistiques coordonnés en construction). En dépit de ces limites, la typologie des systèmes de détection précoce des besoins en compétences élaborée par le Cedefop peut être considérée comme un outil important pour compléter l'information d'Eurydice.

1.2. Récentes initiatives en matière de suivi du devenir des jeunes sortant du système scolaire

Divers moyens permettent d'assurer l'adéquation des compétences produites par les systèmes d'éducation et de formation avec les besoins du marché du travail. Par exemple, le suivi du devenir des jeunes sortant du système scolaire est souvent utilisé pour garantir que les systèmes d'éducation et de formation dotent les apprenants des savoirs et des compétences requis sur le marché du travail.

La **Communauté flamande de Belgique** a soutenu financièrement un projet de recherche sur l'«inadéquation horizontale», à savoir l'inadéquation entre le domaine d'études ou de formation d'un jeune et le domaine d'activité où il a finalement trouvé un emploi. Différentes méthodologies pour mesurer l'inadéquation horizontale ont été explorées dans le cadre de ce projet.

La **Hongrie** a récemment mis en place un système national de suivi du devenir des diplômés de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) ⁽⁵⁾, dont la mise en œuvre a été confiée à l'institut national chargé de l'EFP et de l'éducation des adultes. Ce système a pour objet d'évaluer les performances des établissements d'EFP du point de vue de la transition de leurs anciens élèves vers la vie active. Il devrait fournir des retours d'information au système d'orientation professionnelle et guider les individus dans leurs choix d'études ou de formation et d'établissements.

En outre, la Hongrie a introduit un suivi systématique du devenir des diplômés de l'enseignement supérieur (pour des informations plus détaillées, voir à la fin de cette sous-section).

En **Lettonie**, deux projets de recherche interdépendants conduits entre 2005 et 2008 ont donné lieu à la publication par l'université de Lettonie d'un document sur l'insertion sociale et les risques de marginalisation des jeunes Lettons (Rungule et al., 2009). Les résultats font apparaître que plus d'un tiers des diplômés de l'enseignement supérieur et près de la moitié des apprenants de l'EFP optent pour un parcours différent de leur domaine d'études ou de formation. Les données mettent également en évidence que le choix des diplômés de travailler dans un domaine différent de leur domaine disciplinaire est motivé par le souci d'éviter les emplois faiblement rémunérés.

En **Slovénie**, un projet de recherche a été mené en 2007 afin d'analyser les tendances de l'emploi des diplômés (Farčnik & Domadenik, 2009). Les résultats font apparaître que les probabilités pour un diplômé d'université de trouver un emploi sont très différentes selon la discipline, l'établissement, les méthodes pédagogiques et la durée des études, ainsi que le sexe de l'intéressé. Les données sur l'emploi par discipline montrent que les plus «employables» sont les diplômés des disciplines techniques, suivis des diplômés en lettres et en sciences.

En **Suède**, l'Office national de statistiques suit le devenir professionnel des jeunes diplômés du secondaire supérieur. Les rapports en la matière montrent, programme par programme, qui a trouvé un emploi et dans quel secteur. Le dernier rapport en date rend compte de la situation des jeunes trois ans après l'obtention de leur diplôme de fin d'études (Statistics Sweden, 2008) ⁽⁶⁾.

Plusieurs pays font état de projets en cours susceptibles de déboucher sur des résultats significatifs dans un futur proche.

Comme cela a été mentionné ci-dessus, la **Hongrie** indique que, depuis 2006, tous les établissements d'enseignement supérieur sont tenus d'assurer un suivi systématique du devenir de leurs diplômés. Cependant, à ce jour, un grand nombre d'établissements n'ont toujours pas recueilli de données de ce type. Pour remédier à cette situation, un modèle d'enquêtes sur le devenir des diplômés a été élaboré au niveau central afin que les établissements collectent les données de manière comparable. Les premières données harmonisées devraient être disponibles prochainement.

En **Autriche**, *Statistik Austria* travaille à l'élaboration de modules qui permettront d'améliorer les activités de suivi du devenir professionnel des diplômés. Ces modules devraient être disponibles d'ici à fin 2010. En outre, le ministère fédéral des sciences et de la recherche a récemment commandé une étude sur le devenir professionnel des diplômés de l'enseignement supérieur au cours des cinq années 2003/2004 à 2007/2008. Les résultats de cette étude devraient être publiés d'ici à la fin de l'année 2010.

En **Roumanie**, trois projets de suivi du devenir professionnel des jeunes sont actuellement menés. Des résultats partiels devraient être disponibles à l'automne 2010. L'un de ces projets, qui examine le devenir

⁽⁵⁾ Voir: <http://www.kepzesevolucioja.hu/index.php/palyakovetes> et http://www.nfu.hu/new_hungary_development_plan

⁽⁶⁾ Ces informations sont également disponibles sur le site <http://utbildningsinfo.se/>, un service qui fournit via internet des conseils aux élèves et à leurs parents.

professionnel de 20 000 diplômés d'université, est conduit par une agence du gouvernement central (l'Unité exécutive de financement de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique universitaire). Les deux autres projets, menés par les autorités locales (services d'inspection scolaire des comtés), portent sur le devenir professionnel des diplômés de la formation professionnelle initiale (5 350 diplômés).

Le **Royaume-Uni (Angleterre)** a entrepris de mettre en place un cadre d'évaluation annuelle des performances (*Framework for Excellence*) du secteur *post-16*, à savoir de l'enseignement et de la formation postobligatoires. Cet outil comporte un indicateur qui évalue les prestataires en fonction de la proportion de leurs apprenants qui ont un devenir positif, ce devenir positif faisant référence à une progression soit vers un enseignement ou une formation complémentaires (du même niveau ou d'un niveau plus élevé), soit vers l'enseignement supérieur, soit vers l'emploi (ou à une évolution professionnelle pour les personnes déjà en emploi). Les informations sur le devenir des apprenants sont collectées au moyen de techniques d'appariement de données et d'enquêtes téléphoniques. Le ministère de l'éducation prévoit de publier sur un site internet accessible à tous les résultats annuels de cette évaluation, ainsi que les données auxiliaires et autres indicateurs de performance. Ces résultats guideront les choix des apprenants et des parents, les décisions de mise en œuvre ainsi que l'élaboration des politiques publiques. La première publication des résultats est prévue pour décembre 2010.

SECTION 2: MÉCANISMES INSTITUTIONNELS DE PRÉVISION, D'ANTICIPATION ET D'ADÉQUATION DES COMPÉTENCES

Les ministères en charge de l'éducation et de la formation peuvent recourir à divers mécanismes pour anticiper les besoins en compétences et y répondre. Ils peuvent renforcer la coopération avec divers acteurs en mesure de fournir des informations sur les besoins actuels ou futurs du marché du travail. Ils peuvent aussi prendre des mesures pour encourager la coopération entre les organismes concernés à différents niveaux. Sur la base des prévisions et des analyses de compétences disponibles, les pouvoirs publics peuvent prendre diverses mesures pour réguler l'offre d'éducation et de formation afin d'améliorer la qualité des prestations. Ils peuvent également utiliser les cadres de certifications en tant qu'outil pour ajuster l'offre d'éducation et de formation en fonction des besoins du marché du travail.

Cette section examine les mesures et mécanismes utilisés dans les pays européens et montre comment les dispositifs institutionnels peuvent contribuer à transposer l'information sur l'identification des compétences dans la planification et la conception de l'offre d'éducation et de formation.

2.1. Instaurer des partenariats et renforcer la coopération entre les parties prenantes à tous les niveaux

Les informations reçues par Eurydice tant en 2008 qu'en 2010 confirment que le processus d'identification des besoins futurs en compétences et d'intégration des données y afférentes dans la planification de l'offre d'éducation et de formation associe de multiples parties prenantes.

La mise en place de partenariats s'opère au niveau central. Dans pratiquement tous les pays, les activités de prévision sont menées en étroite **coopération entre les ministères du travail et de l'éducation**. D'autres ministères sont souvent associés au processus de détection précoce des besoins en compétences. En Norvège, par exemple, quatre ministères différents ont récemment mis leurs forces en commun pour établir un consortium de contractants afin de lancer un projet de recherche à long terme sur la prévision de l'offre et de la demande de compétences.

Outre la coopération entre différents ministères, on observe un renforcement progressif de **diverses formes de partenariats entre différents acteurs**. Ce processus est perceptible dans tous les secteurs éducatifs et est mentionné par tous les pays ayant participé à la collecte d'informations.

Une attention particulière est accordée à la **coopération avec le monde de l'entreprise et les représentants du patronat**, qui permet d'assurer que l'information relative au marché du travail est prise en compte dans la conception des programmes d'études et de formation. L'Estonie, par exemple, fait observer que la collaboration avec le monde de l'entreprise, qui tenait il y a quelques années du discours rhétorique plus que de la réalité – tout particulièrement dans l'enseignement supérieur –, est désormais considérée comme une nécessité. Le monde de l'entreprise (à savoir les organismes professionnels et les associations d'employeurs) prend désormais une part active à la prévision des compétences requises et au développement de programmes cadres nationaux pour l'enseignement et la formation professionnels (EFP).

La coopération avec les représentants des employeurs est particulièrement notable dans le **secteur de l'EFP**, comme le montrent les exemples ci-après.

En septembre 2010, la **Lettonie** a lancé un projet triennal soutenu par le Fonds social européen en vue de développer un système de certifications sectorielles et de restructurer son système d'EFP. Dans le cadre de ce projet, des partenariats ont été mis en place entre l'Agence nationale de développement de l'éducation, la Confédération lettone des employeurs, la Confédération lettone des syndicats libres, le Centre national de développement des programmes et l'Inspection nationale de l'éducation ⁽⁷⁾. L'objectif de ce projet est de mettre les programmes d'EFP en cohérence avec les études sectorielles sur le marché du travail, en élaborant un système de compétences sectorielles, en révisant les normes professionnelles et en développant un système de validation des acquis.

En **Slovaquie**, les partenaires sociaux, en particulier les employeurs, se sont vu confier davantage de responsabilités dans les examens finals de l'EFP du secondaire supérieur. Initialement présents en tant que simples observateurs dans ces examens finals, ils ont par la suite obtenu le droit de siéger aux jurys d'examens aux côtés du personnel pédagogique.

Au **Royaume-Uni**, les employeurs et les conseils pour les compétences sectorielles (SSC) sont chargés non seulement d'identifier les certifications professionnelles requises dans leur secteur respectif mais aussi de développer ces certifications. Les SSC participent, avec les employeurs, à l'élaboration du *Training Quality Standard*, un système d'accréditation des prestataires de formation publics et privés, qui s'appuie sur des critères rigoureux d'évaluation de la qualité. En outre, les employeurs peuvent faire accréditer leurs propres formations au titre du cadre des certifications et des crédits (*Qualifications and Credit Framework*); ils sont de plus en plus nombreux à procéder à cette démarche et certains ont aussi obtenu le statut d'organisme de certification.

L'**Islande** a récemment adopté un nouveau cadre législatif visant à améliorer la qualité et l'attractivité des programmes d'EFP ainsi que leur pertinence pour le marché du travail. Ce cadre prévoit de décentraliser le développement des programmes, ce qui permettra aux représentants du marché du travail de collaborer directement avec les établissements scolaires à la mise en place de nouveaux domaines d'études et de formation adaptés aux besoins du marché du travail.

Dans ce contexte, plusieurs pays ont mis en place des **conseils, commissions ou comités sectoriels (à l'échelon national ou régional)**. Ces organes se sont vu confier diverses responsabilités pour déterminer les compétences de demain et transposer ces connaissances dans l'offre d'éducation et de formation. Ils sont souvent directement associés à l'élaboration des normes professionnelles et au processus de développement des programmes.

En **République tchèque**, les employeurs participent aux activités de développement de l'EFP via le Conseil national des certifications et les conseils sectoriels. Ces derniers, au nombre de vingt à ce jour, sont notamment chargés, pour leur secteur respectif:

- de suivre l'évolution du marché du travail;
- d'identifier les changements qui ont des incidences sur les besoins des employeurs et des travailleurs;
- de soutenir l'EFP et le développement des compétences professionnelles;
- de promouvoir l'innovation dans les programmes à visée certificative;
- de coopérer avec les établissements scolaires et les prestataires de formation.

En **Grèce**, les partenaires sociaux sont représentés au sein des comités consultatifs tripartites (TSE) mis en place par l'Organisme pour l'enseignement et la formation professionnels (OEEK). Les principales missions de ces organes tripartites sont de suivre l'évolution des besoins sur le marché du travail à l'échelon

⁽⁷⁾ Voir: <http://izm.izm.gov.lv/aktualitates/informacija-medijem/5761.html>

régional et local et de présenter au conseil d'administration de l'OEEK des propositions concernant la mise en place de nouvelles formations spécialisées, en fonction des besoins de main-d'œuvre régionaux.

En **Espagne**, le Conseil général pour la formation professionnelle (*Consejo General de Formación Profesional*) est chargé des missions suivantes:

- assurer le suivi et l'évaluation du «Programme national de formation professionnelle»;
- déterminer les conditions et critères auxquels doivent satisfaire les programmes qualifiants d'EFP pour être intégrés au système national des certifications professionnelles;
- élaborer une procédure de partage des responsabilités entre les agences et instituts de certification des communautés autonomes et les partenaires sociaux pour définir les certifications figurant au Répertoire des diplômes professionnels ainsi que pour répondre aux besoins des différents secteurs;
- mener des activités de nature essentiellement technique liées à la formation professionnelle, au niveau tant national que régional, telles que la conduite d'études, l'élaboration de rapports et d'analyses comparatives et l'organisation de séminaires scientifiques.

Des agences et instituts de certification similaires, investis de missions analogues, ont été mis en place dans toutes les communautés autonomes.

À **Chypre**, les partenaires sociaux prennent part à l'élaboration des politiques ainsi qu'au développement des programmes de formation et de leurs contenus. Ils jouent un rôle de conseil et de consultation dans le processus de planification, ils siègent aux conseils de direction des institutions responsables des questions de ressources humaines et ils sont représentés au sein des comités sectoriels techniques pour le développement des certifications professionnelles ainsi que de divers comités consultatifs (Comité consultatif de l'enseignement technique et professionnel et comités ad hoc pour le développement des programmes).

En **Roumanie**, les comités sectoriels sont chargés, pour leur secteur respectif, d'évaluer les besoins en compétences, de suivre l'évolution du marché du travail et de rendre compte des changements ainsi que des besoins futurs.

En **Finlande**, le ministère de l'éducation et de la culture a mis en place 34 comités nationaux tripartites de l'éducation et de la formation, dont les missions sont les suivantes: suivre, évaluer, anticiper et analyser l'évolution des compétences requises sur le marché du travail, formuler des recommandations pour l'amélioration qualitative et quantitative de l'EFP, examiner les tronc communs et les critères de certification et rédiger des communications sur les questions propres à leur secteur. Au niveau régional, 19 conseils régionaux sont chargés des prévisions à moyen et long termes des besoins éducatifs.

Au **Royaume-Uni**, les conseils pour les compétences sectorielles (SSC) sont des organes indépendants, pilotés par les employeurs, qui ont été mis en place pour permettre à ces derniers d'influer sur les systèmes britanniques d'éducation et de compétences afin de garantir que ces systèmes répondent à leurs besoins. Compte tenu que leur champ d'intervention englobe l'ensemble du pays, les SSC doivent tenir compte non seulement des différentes stratégies de compétences dans les quatre entités nationales qui composent le Royaume-Uni mais aussi des différentes caractéristiques des systèmes d'éducation/de certification propres à chacune de ces entités. On compte à ce jour 23 conseils de ce type, qui couvrent 80 % de l'économie.

Des comités/conseils similaires sont souvent mis en place en lien direct avec des programmes et des cours spécifiques d'enseignement et de formation.

En **Suède**, le Parlement a récemment décidé de réformer le système d'enseignement secondaire supérieur. Les réformes visent notamment à instaurer une nouvelle structure pour l'enseignement professionnel de ce

niveau, qui mettra davantage l'accent sur les matières et compétences professionnelles. Pour chaque programme professionnel, des conseils ont été mis en place à l'échelon national et local afin d'assurer la qualité. Ces conseils ont pour tâches d'identifier les besoins de compétences émergents, de clarifier les profils de formation recherchés par les entreprises et d'assister l'Agence nationale pour l'enseignement dans l'élaboration de ses documents stratégiques.

En outre, en juillet 2009 a été créée l'Agence nationale suédoise pour l'enseignement professionnel supérieur⁽⁸⁾, dont la mission est de développer et de superviser un nouveau type d'enseignement professionnel financé par des fonds publics au niveau postsecondaire: l'«enseignement professionnel supérieur». Ces nouveaux programmes postsecondaires portent sur une large palette de domaines professionnels et ont pour objectif commun d'assurer une offre d'EFP de haut niveau adaptée aux besoins du marché du travail. Les entreprises et les partenaires du monde du travail prennent part à l'élaboration de ces programmes, dès la phase initiale. Un groupe de pilotage, composé en majorité de partenaires sociaux et de représentants du monde du travail, a été constitué pour chacun de ces programmes d'enseignement professionnel supérieur.

On observe aussi un renforcement de la coopération entre la sphère éducative et les représentants des employeurs **dans le domaine de l'enseignement supérieur**. L'objectif est d'assurer que la main-d'œuvre hautement qualifiée soit elle aussi à même de relever les défis actuels et futurs du marché du travail.

En **République tchèque**, les établissements d'enseignement supérieur sont invités à mettre en place des programmes d'études/des cours qui prennent en compte les exigences des employeurs. Il leur est en outre recommandé d'associer les professionnels des domaines concernés à l'enseignement ainsi qu'à la mise en place de nouveaux programmes d'études.

Au cours de la période 2010-2014, l'**Estonie** a octroyé des financements spéciaux à des projets de développement de programmes innovants menés en partenariat entre les établissements d'enseignement supérieur et les entreprises. Tous les projets bénéficiaires comportent des activités visant à identifier les besoins du marché du travail dans des domaines spécifiques, en coopération avec les organisations patronales et les professionnels du domaine concerné.

En **Irlande**, il est de règle que les établissements d'enseignement supérieur associent les employeurs à la révision et au développement des programmes d'enseignement supérieur, afin d'assurer que ces programmes soient en phase avec les besoins en compétences des entreprises. En outre, le groupe d'experts sur les besoins futurs en compétences (*Expert Group on Future Skills Needs – EGFSN*) apporte son concours au développement et à la réforme des cours d'enseignement supérieur.

En **Italie**, les établissements d'enseignement supérieur sont tenus de consulter les représentants du marché du travail (y compris les organismes professionnels et les entreprises) lors de la mise en place de nouveaux programmes/domaines disciplinaires de ce niveau.

En **Lettonie**, le «Plan d'action pour les réformes nécessaires de l'enseignement supérieur 2010-2012» prévoit une réforme législative qui renforcera le rôle des employeurs dans un certain nombre de domaines, dont le développement des programmes d'enseignement professionnel supérieur, l'évaluation des résultats des étudiants, ainsi que l'évaluation des programmes afin de vérifier leur adéquation avec les besoins du

⁽⁸⁾ Voir: <http://www.yhmyndigheten.se/english>

marché du travail. Cette réforme législative, qui devrait intervenir en 2011, incitera les chefs d'entreprise à offrir des possibilités de stages pratiques dans les entreprises modernes ⁽⁹⁾.

Aux **Pays-Bas**, le contenu de chaque programme d'études est élaboré en coopération avec les représentants du marché du travail. Ces derniers prennent part au *beroepenveldcommissie* – un forum de dialogue entre les établissements d'enseignement supérieur et le marché du travail, où sont en outre abordées diverses questions liées à l'adéquation des compétences.

En **Autriche**, les cours d'enseignement supérieur sont dans une large mesure élaborés en coopération avec les professionnels du domaine concerné. Les organes de direction des universités (conseils d'université) comptent souvent des représentants de l'industrie et de la vie publique. Les conseils de *Fachhochschule* associent activement les partenaires sociaux à l'accréditation des programmes d'études.

Au **Royaume-Uni**, les *Foundation Degrees* (diplômes de l'enseignement supérieur sanctionnant un cursus court) sont conçus en étroite collaboration entre les établissements d'enseignement supérieur, les employeurs et les conseils pour les compétences sectorielles.

2.2. Planifier et réguler l'offre d'éducation et de formation

La détection précoce des compétences requises sur le marché du travail est un levier important pour **planifier et réguler l'offre d'éducation et de formation**. La prévision des compétences sert souvent à définir des **objectifs quantitatifs spécifiques pour l'offre d'éducation et de formation**.

En **Hongrie**, dans le secteur de l'enseignement supérieur, le gouvernement détermine chaque année le nombre de places financées par des fonds publics pour les différents domaines d'études. Les décisions en la matière prennent en considération les éléments communiqués par le marché du travail, les statistiques de l'emploi, les résultats des enquêtes sur le devenir des diplômés ⁽¹⁰⁾ et les prévisions de la demande de main-d'œuvre.

Aux **Pays-Bas**, le ministère de l'éducation, de la culture et des sciences recourt à divers outils pour réguler l'offre éducative. Un «test de macroefficacité» a été élaboré pour restreindre le nombre de diplômés dans les domaines n'offrant pas de perspectives d'emploi sur le marché du travail national. Afin de stimuler la création d'emplois, le ministère de l'éducation a décidé que les procédures d'accréditation des programmes devaient privilégier les programmes préparant aux emplois dans les secteurs économiques en développement plutôt que ceux qui préparent à des emplois traditionnels.

En **Finlande**, le plan de développement «Éducation et recherche 2007-2012», qui s'appuie en cela sur diverses études prospectives, définit des objectifs quantitatifs d'admission dans l'éducation et la formation. S'agissant de la formation initiale, les objectifs ont été définis séparément pour les différents domaines d'études et de formation. Pour l'éducation et la formation des adultes, les objectifs ont été regroupés par type d'offre et le plan expose les objectifs propres à chaque domaine à visée certificative. Lors de l'adoption de ce plan de développement, le gouvernement finlandais a décidé qu'une évaluation intermédiaire serait conduite à mi-parcours et que les objectifs seraient ajustés si nécessaire. Selon les prévisions mises à jour, les objectifs définis dans le plan initial ne nécessitent aucune modification. Toutefois, dans certains domaines tels que les services sociaux et les soins de santé, la médecine, l'ingénierie, la métallurgie, les technologies énergétiques et l'assainissement, le nombre d'inscrits se situe en deçà des objectifs fixés par le ministère de l'éducation et est insuffisant pour répondre à la demande.

⁽⁹⁾ Pour des informations plus détaillées sur le plan d'action proposé, voir: <http://www.mk.gov.lv/lv/mk/tap/?pid=40173173>

⁽¹⁰⁾ Pour des informations plus détaillées sur le système de suivi du devenir des diplômés en Hongrie, voir section 1.

Les informations sur les besoins futurs en compétences peuvent également conduire à la mise en place de **mesures incitatives ciblées en faveur des apprenants** qui entreprennent des études ou une formation préparant à un métier qui fait (ou est appelé à faire) l'objet d'une forte demande.

En **Hongrie**, des incitations financières sont désormais offertes aux apprenants de l'EFPP. Ceux qui s'inscrivent dans des filières débouchant sur des certifications demandées sur le marché du travail bénéficient d'une aide financière d'un montant plus élevé que ceux des autres filières. Des incitations ciblées similaires ont également été mises en place pour les prestataires d'EFPP (11).

En **Lettonie**, le ministère de l'éducation a lancé un projet couvrant la période 2009-2013, soutenu par les Fonds structurels de l'UE, qui vise à améliorer l'attractivité de la formation professionnelle initiale (FPI) en octroyant une aide financière mensuelle aux apprenants inscrits dans les établissements de FPI, tant publics que privés (12).

2.3. Consolider les mécanismes d'assurance qualité

De nombreux pays ont pris des **mesures pour assurer et/ou améliorer la qualité des programmes éducatifs**, principalement en introduisant un contrôle externe (Autriche, par exemple), des procédures de certification (Allemagne, par exemple) ou un financement basé sur les performances (République tchèque, par exemple). Certains pays mettent également en application des cadres européens d'assurance qualité, tel que le cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'EFPP. Ces activités bénéficient dans certains cas d'un financement du Fonds social européen (amélioration de la qualité des programmes de formation professionnelle initiale en Lettonie, par exemple). Les efforts d'assurance qualité sont **concentrés sur l'EFPP et l'enseignement supérieur**.

En **République tchèque**, le nouveau projet national «La voie vers la qualité» (*Cesta ke kvalitě*) (13) vise à aider les établissements scolaires à mettre en œuvre des processus d'autoévaluation. Les activités de ce projet incluent notamment des programmes de formation, un dispositif d'accompagnement et une base de données contenant des exemples de bonnes pratiques pour les enseignants.

À **Chypre**, l'amélioration continue de la qualité et de la flexibilité du système éducatif est une priorité politique. L'Agence pour le développement des ressources humaines (HRDA) procède à des inspections sur site pour vérifier la qualité des programmes. En outre, il est prévu de mettre en œuvre un nouveau système d'évaluation et d'accréditation des prestataires de formation d'ici à 2012. L'objectif est de renforcer la qualité et l'efficacité de l'offre de formation.

En **Autriche**, l'assurance qualité externe vise à rapprocher l'éducation, la formation et le marché du travail. Les mécanismes d'assurance qualité externe portent essentiellement sur les programmes d'études et de formation; au sein des universités publiques, ils prennent la forme d'audits et, au sein des *Fachhochschulen*, d'accréditation des programmes et des établissements. Un système d'assurance qualité externe, qui s'appuiera sur des normes uniformes, est en cours d'élaboration. Ces normes porteront en priorité sur les acquis de l'éducation et de la formation, les compétences et l'employabilité. La mise en œuvre de ce nouveau système est prévue pour 2011.

En outre, l'«Initiative pour la qualité de l'EFPP» (QIBB), dont les activités préparatoires avaient débuté en 2004, a été mise en œuvre durant l'année scolaire 2006/2007 dans la quasi-totalité des établissements d'EFPP de niveaux obligatoire et postobligatoire. Cette initiative est un élément essentiel de la stratégie

(11) Voir: <http://www.oh.gov.hu/szakkepzes/szakiskolai-osztondij>

(12) Voir: <http://izm.izm.gov.lv/ESF/prof-izgl-pievilciba.html>

(13) Voir: <http://www.nuov.cz/ae>

nationale de mise en œuvre de la recommandation du Parlement européen et du Conseil relative à l'établissement d'un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'EFPP.

Des activités ont également été entreprises en vue d'élaborer un modèle de cadre de qualité pour l'éducation des adultes, qui posera les fondements non seulement d'une appréciation mutuelle des efforts de qualité déployés par les établissements éducatifs et les pays mais aussi d'une stratégie globale en faveur de la qualité dans le secteur de l'éducation et de la formation des adultes en Autriche.

En **Finlande**, le Conseil national de l'éducation a publié en 2008 une recommandation nationale relative à la gestion de la qualité dans l'EFPP. Cette recommandation, qui s'inspire du cadre européen commun pour l'assurance de la qualité (CCAQ) ⁽¹⁴⁾, vise à soutenir les prestataires d'EFPP et à les inciter à rechercher l'excellence dans la qualité de leurs prestations. Elle marque une avancée importante dans la mise en œuvre en Finlande des recommandations de la déclaration de Copenhague, dans le sens où elle fournit un cadre pour le développement à long terme de la gestion de la qualité dans l'ensemble du secteur de l'EFPP. De plus, elle met en avant une approche concrète de la gestion de la qualité. Elle peut être mise en application à différents niveaux de l'EFPP: secondaire supérieur, formations complémentaires, certifications basées sur les compétences et cours de formation préparant à ces certifications de plus haut niveau.

En **Islande**, le ministère de l'éducation, des sciences et de la culture conduit actuellement une évaluation externe à tous les niveaux scolaires, dans le cadre d'un plan triennal. De plus, le pays a entrepris de mettre en œuvre le cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels ⁽¹⁵⁾. Le ministre de l'éducation, des sciences et de la culture a récemment décidé de créer un comité international indépendant pour la qualité, qui sera chargé de contrôler la qualité de l'enseignement et de la recherche au sein des établissements d'enseignement supérieur. Ce comité devrait débiter ses activités à l'automne 2010.

2.4. Établir des cadres de certifications

À l'heure actuelle, pratiquement tous les pays européens s'emploient à élaborer leur **cadre national des certifications** (CNC). Les CNC ont pour objet de permettre aux employeurs, aux apprenants et au public en général de comprendre toute la palette des certifications délivrées dans un pays, de clarifier les liens entre ces différentes certifications et de montrer comment les différents types de certifications peuvent contribuer à améliorer les compétences des travailleurs. Des CNC sont d'ores et déjà en place en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, en France, en Irlande, à Malte, au Portugal et au Royaume-Uni (Cedefop & DG Éducation et culture, 2010). Dans le cadre du présent exercice de rapport, de nombreux pays (Communauté flamande de Belgique, République tchèque, Estonie, Grèce, Espagne, Irlande, Italie, Chypre, Lettonie, Malte, Autriche, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Finlande, Royaume-Uni et Islande) ont fait état d'activités liées à la mise en place ou au développement de leur CNC.

Les CNC sont souvent perçus comme un mécanisme permettant de faire le lien entre prestations d'éducation et de formation et besoins du marché du travail, comme l'illustrent les deux exemples ci-après.

⁽¹⁴⁾ Il convient de noter que ce cadre pour l'assurance de la qualité a été créé en 2003 et approuvé par le Conseil en mai 2004. Pour plus de détails, voir: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1134_fr.htm

⁽¹⁵⁾ Il convient de noter que le cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels (CERAQ) reprend et affine le cadre européen commun pour l'assurance de la qualité (CCAQ). Pour plus de détails, voir: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1134_fr.htm

La **Communauté flamande de Belgique** déclare que la structure flamande des certifications (*kwalificatiestructuur*) adoptée en avril 2009 permettra d'organiser les multiples certificats et diplômes et d'améliorer la transparence tant des certifications elles-mêmes que des liens entre les différentes certifications. Elle facilitera la communication entre les parties prenantes de l'éducation (élèves, étudiants et prestataires) et du marché du travail (partenaires sociaux) concernant les certifications et les compétences qui s'y rattachent. Ce cadre servira de référence commune pour élaborer une politique coordonnée et cohérente de reconnaissance des compétences et fournira un langage commun sur les compétences qui rapprochera les sphères de l'éducation et du marché du travail.

De même, la **République tchèque** déclare que son CNC ⁽¹⁶⁾ a pour objet de faire en sorte que l'offre éducative tienne mieux compte des besoins du marché du travail.

Le processus d'élaboration d'un CNC implique souvent une approche de la conception des certifications fondée sur les acquis de l'apprentissage. Les réformes éducatives dans ce domaine sont examinées à la section 3.

⁽¹⁶⁾ Voir: <http://www.nuov.cz/nsk2>

SECTION 3: RÉPONDRE AUX BESOINS DU MARCHÉ DU TRAVAIL – INITIATIVES POLITIQUES ET RÉFORMES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Cette section présente des exemples d'initiatives politiques et de réformes en cours visant à mettre l'éducation et la formation plus en phase avec les besoins du marché du travail. Les exemples exposés témoignent d'approches tant globales que ciblées dans les divers secteurs éducatifs (enseignement général, professionnel, supérieur et éducation des adultes) et rendent essentiellement compte des nouvelles initiatives et réformes dans trois domaines: développement des programmes d'études et de formation, formation des enseignants et évaluation des apprenants.

La première sous-section examine les stratégies globales destinées à améliorer la flexibilité et la transparence des passerelles entre les divers niveaux et secteurs éducatifs. La deuxième sous-section s'intéresse spécifiquement au mouvement en faveur des cadres basés sur les compétences et les acquis de l'apprentissage dans l'éducation. Les aspects examinés sont les certifications, les réformes des programmes et la validation des acquis non formels et informels. La troisième sous-section présente des exemples de la place croissante des dispositifs de formation en apprentissage dans les récentes réformes et rend compte des changements que cela induit en matière d'évaluation des élèves et étudiants et de formation des enseignants.

3.1. Améliorer la flexibilité et la transparence des passerelles entre les différents niveaux et secteurs éducatifs

Dans leurs efforts pour élaborer des stratégies politiques et des réformes en vue de mettre l'éducation et la formation plus en phase avec les besoins du marché du travail, certains pays ont opté pour une approche globale, applicable à tous les niveaux et à tous les secteurs éducatifs. Une tendance dominante est de concevoir des systèmes offrant des passerelles plus flexibles et transparentes entre ces différents niveaux et secteurs, et tout particulièrement entre parcours professionnels et non professionnels. Cette amélioration de la flexibilité et de la transparence pourrait réduire le nombre d'«impasses» au sein des systèmes éducatifs et, éventuellement, accroître le nombre d'apprenants achevant leur cursus avec succès.

En **Allemagne**, l'initiative relative aux certifications intitulée «Une longueur d'avance grâce à l'éducation», adoptée en 2008, fournit des principes directeurs et prévoit un train de mesures visant à faire de l'éducation une priorité de premier plan en Allemagne. Cette initiative a notamment pour objectifs de faciliter la transition entre niveau secondaire et université et de faire en sorte que tout parcours éducatif débouche sur une qualification formelle. En outre, le gouvernement fédéral et les Länder préparent des mesures pour faire de l'amélioration des possibilités de transfert un élément clé de cette initiative. L'intention est de faciliter l'accès à l'université des titulaires d'une certification professionnelle.

En **Espagne**, l'un des objectifs du Plan d'action 2010-2011 du ministère de l'éducation est de renforcer «la flexibilité du système éducatif et des cursus postobligatoires». Diverses mesures ont été prises en vue de réaliser cet objectif, telles que la reconnaissance des apprentissages relevant des programmes de formation professionnelle de degré moyen et la restructuration de l'enseignement secondaire supérieur général (*Bachillerato*).

En outre, le projet de loi relatif à l'économie durable prévoit de créer des passerelles entre les différents niveaux du système éducatif (à savoir entre les différents niveaux de la formation professionnelle et entre l'enseignement secondaire supérieur professionnel et général et l'enseignement supérieur).

Afin d'assouplir les modalités d'accès aux programmes de formation professionnelle de degré moyen, un test national offre désormais aux individus non titulaires d'un certificat de l'enseignement obligatoire une autre chance d'admission dans ces programmes.

À **Chypre**, l'une des innovations les plus marquantes introduites dans le système éducatif national vise à faciliter la mobilité des élèves entre les différentes filières du secondaire supérieur, y compris entre enseignement général et enseignement secondaire supérieur professionnel et technique (STVE).

En **Autriche**, la formation professionnelle initiale constitue un segment distinct au sein du secondaire supérieur. Pour atténuer cette démarcation entre filière générale et filière professionnelle, le pays envisage d'améliorer la perméabilité entre les deux (perméabilité horizontale) et d'offrir aux apprenants davantage de possibilités d'obtenir les qualifications nécessaires pour accéder aux programmes de niveau plus élevé (perméabilité verticale).

En **Islande**, la principale priorité de la Stratégie nationale globale pour l'éducation et la formation tout au long de la vie est de faire du système éducatif, tous niveaux confondus, un ensemble intégré où les parcours seront le plus transparents, directs et flexibles que possible. Cette stratégie s'inscrit dans l'objectif du gouvernement islandais d'accroître le nombre d'adultes ayant achevé le secondaire supérieur de sorte que, d'ici à 2020, la proportion de la population active dépourvue d'un diplôme reconnu de ce niveau ne dépasse pas 10 %.

Cette stratégie comprend des mesures permettant une articulation plus souple entre cours généraux et cours professionnels. Dans l'enseignement obligatoire, les établissements scolaires peuvent désormais introduire des cours professionnels pour le dernier groupe d'âges de ce niveau (14-16 ans). Cette mesure est considérée comme un élément essentiel de la stratégie visant à rendre l'EFP plus attractif pour les élèves avant leur entrée dans le secondaire supérieur.

Dans le secondaire supérieur, l'organisation des filières d'études accorde désormais un poids égal à l'EFP et à l'enseignement général, ce qui permet aux élèves de combiner enseignement général et professionnel. En outre, l'accès des élèves issus de la voie professionnelle aux établissements d'enseignement supérieur a été facilité.

3.2. Mouvement en faveur des aptitudes, des compétences et des acquis de l'apprentissage

L'une des principales tendances des réformes des systèmes d'éducation et de formation est le mouvement en faveur de cadres éducatifs basés sur les **aptitudes et compétences**. Dans certains cas, tout particulièrement dans l'optique des cadres de certifications, les savoirs, aptitudes et compétences résultant du processus éducatif sont énoncés en termes d'**acquis de l'apprentissage**. Ce processus de recadrage prend diverses formes et intervient à divers niveaux et dans différents secteurs. Cette sous-section présente des exemples dans trois principaux domaines.

Premièrement, comme cela a déjà été mentionné à la section 2, de nombreux pays s'emploient à élaborer un **cadre national des certifications** (CNC). Ce processus d'élaboration va souvent de pair avec une adaptation des programmes, de la formation des enseignants et des cadres d'évaluation à une nouvelle approche basée sur les aptitudes et les compétences. Deuxièmement, dès lors que le réaménagement des programmes peut aussi être opéré indépendamment du développement de

nouvelles certifications ou de l'élaboration d'un CNC, la deuxième partie de cette sous-section examine les changements en matière **de programmes d'études, de formation des enseignants et d'évaluation**. Enfin, plusieurs pays ont commencé à prêter une attention particulière aux **acquis non formels et informels** et à la validation des aptitudes et compétences acquises hors des processus d'enseignement formel. La dernière partie de cette sous-section présente des exemples d'initiatives dans ce domaine.

3.2.1. Développer des certifications basées sur une approche d'acquis de l'apprentissage

Comme cela a été mentionné à la section 2, plusieurs pays font état d'activités liées à l'élaboration d'un CNC. Le plus souvent, ce CNC a été, ou est, élaboré en lien étroit avec le cadre européen des certifications (CEC), qui permet de décrire en termes d'«acquis de l'éducation et de la formation», ou «acquis de l'apprentissage», ce qu'un apprenant sait, comprend et est capable de réaliser.

L'**Espagne** a entrepris d'élaborer un CNC pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (MECU), qui se fonde sur les acquis de l'apprentissage. Les activités de développement ont débuté en janvier 2009 et le cadre devrait être adopté en 2011. Cependant, les nouveaux programmes d'EFP sont d'ores et déjà définis en termes d'acquis de l'apprentissage. Le Répertoire national des diplômes professionnels est étroitement relié aux activités professionnelles et aux compétences professionnelles requises. Les principaux éléments de ce répertoire sont les unités de compétence, regroupées pour former les diplômes professionnels.

En **Grèce**, entre mars et septembre 2010, l'Organisme pour l'emploi de la main-d'œuvre (OAED) a examiné le projet de mettre en place un CNC ⁽¹⁷⁾. Ce projet implique une réforme des programmes basée sur les acquis de l'apprentissage, une étroite coopération avec les partenaires sociaux et le monde du travail, de nouvelles méthodologies d'évaluation et un recadrage des principes pédagogiques.

Cette approche des acquis de l'apprentissage fondée sur les compétences est un élément important de nombreuses réformes éducatives liées au développement de nouvelles certifications.

En **Roumanie**, dans la formation professionnelle initiale, les certifications sont délivrées sur la base des acquis de l'apprentissage et s'appuient sur des normes professionnelles ou des analyses des tâches. Les certifications font l'objet d'un processus continu de révision, afin d'assurer leur ajustement permanent aux besoins du marché du travail.

Le **Royaume-Uni (Angleterre)** a récemment introduit une nouvelle certification destinée aux élèves de 14-19 ans, le *Diploma*, qui combine matières générales et éléments professionnels. Il s'agit d'une certification composite, qui vise à garantir que le titulaire possède les compétences nécessaires pour évoluer avec succès dans le monde du travail, dans la vie en général ainsi que dans ses études et formations ultérieures. Tout élève inscrit dans un programme préparant au *Diploma* doit: (a) suivre des modules spécifiques en rapport avec un domaine professionnel, (b) réaliser un projet de grande envergure, (c) acquérir une bonne maîtrise de l'anglais, des mathématiques et des TIC, (d) développer des compétences personnelles, réflexives et cognitives, (e) effectuer un stage pratique de 10 jours minimum et (f) suivre des modules complémentaires et spécialisés (*additional and specialist learning* – ASL). En septembre 2009, 36 441 jeunes étaient inscrits dans des programmes préparant au *Diploma* – contre 12 000 en septembre 2008 ⁽¹⁸⁾. Quelque 8 000 employeurs participent à ces programmes.

⁽¹⁷⁾ Voir: <http://www.gsae.edu.gr/> et <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=43>

⁽¹⁸⁾ Données communiqués par le ministère de l'éducation (DfE). Ces données seront publiées fin 2010 sur le site: <http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/>.

3.2.2. Mettre en œuvre des programmes fondés sur les compétences

Cette partie illustre les moyens mis en œuvre par les pays européens pour établir des cadres éducatifs fondés sur les compétences – à différents niveaux et dans différents secteurs. Dans la plupart des pays, la **refonte des programmes** a également conduit à une adaptation de la **formation des enseignants** et des **cadres d'évaluation**, afin de soutenir le développement de nouvelles aptitudes et compétences.

Dans l'**enseignement général**, plusieurs pays ont mis en œuvre le cadre européen des compétences clés. Dans certains pays, cette mise en œuvre va de pair avec une attention croissante portée aux compétences clés en mathématiques, sciences et technologies (République tchèque, Lettonie et Malte, par exemple). En outre, quelques pays mentionnent des difficultés de suivi (République tchèque, par exemple) et des modifications (Autriche et Islande, par exemple) de leur système de formation des enseignants.

En **Autriche**, l'introduction de nouveaux programmes basés sur les compétences en 2008/2009 s'est accompagnée du développement d'un programme de formation complémentaire et continue des enseignants. Ce programme a pour objet d'assurer une transition réussie vers un développement durable des compétences fondé sur les acquis de l'apprentissage et de faire de l'évolution de carrière personnalisée un principe obligatoire de la fonction enseignante. Il s'agit aussi d'offrir aux enseignants des possibilités d'apprentissage mutuel, au travers d'activités internes de perfectionnement professionnel (apprentissage par les pairs, plans d'apprentissage collégial et groupes de supervision) et de travail en réseau (réseaux et communautés régionaux et suprarégionaux, avec des séances d'apprentissage en face à face et/ou via des plates-formes électroniques).

Au **Royaume-Uni (Irlande du Nord)**, un programme scolaire révisé a été introduit au cours de la période 2007/2008-2009/2010. Cette révision a tenu compte des préoccupations des employeurs. Le programme s'est enrichi d'un nouveau module postprimaire intitulé «Apprendre pour la vie et le travail», qui porte sur le développement personnel, la citoyenneté et l'aptitude à l'emploi. Pour les élèves du primaire, le nouveau programme comprend également un module intitulé «Développement personnel et compréhension mutuelle» (PDMU). L'accent est désormais davantage mis sur le développement des compétences dont les enfants ont besoin, à savoir sur ce qu'ils sont en mesure de faire et pas seulement sur ce qu'ils savent et comprennent. Il s'agit notamment de développer les compétences recherchées par les employeurs, telles que les compétences essentielles en lecture, écriture et mathématiques, les compétences en TIC, ainsi que l'aptitude à communiquer efficacement, à travailler en équipe et à résoudre des problèmes.

Plusieurs pays font également état d'activités en vue de mettre en place des programmes cadres basés sur les compétences dans l'**enseignement professionnel** (République tchèque, Espagne, Lettonie, Pays-Bas, Autriche, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Finlande, Royaume-Uni et Islande). Comme dans l'enseignement général, ces activités s'accompagnent de dispositifs de soutien pour les enseignants et formateurs et de l'adoption de nouveaux cadres d'évaluation.

En **République tchèque**, la réforme des programmes cadres, désormais basés sur les compétences, a été mise en œuvre jusqu'au niveau secondaire supérieur. Afin de fournir un soutien didactique aux enseignants intervenant dans ces nouveaux programmes, un portail méthodologique (*Metodický portál RVP*)⁽¹⁹⁾ a été lancé, organisé en trois rubriques principales: a) «contenus», qui fournit des ressources et supports d'enseignement tant théorique que pratique, b) «communauté», qui permet l'échange d'expériences entre les enseignants, et c) «cours d'apprentissage électronique».

⁽¹⁹⁾ Voir: <http://rvp.cz>

Un autre projet, le «Nouvel examen final» (*Nová závěrečná zkouška*) ⁽²⁰⁾, couvrant la période 2009-2012, introduit un modèle unifié de travail pratique que devront réaliser les élèves des diverses filières de niveau CITE 3C (où sont essentiellement dispensées des formations préparant aux métiers manuels). Ce travail pratique, conçu en coopération avec les représentants des employeurs, sera intégré aux nouveaux programmes éducatifs à partir de 2011/2012.

En **Espagne**, les nouveaux programmes visent à développer non seulement les compétences techniques et professionnelles mais aussi les compétences personnelles et sociales. Les méthodes d'évaluation ont également été adaptées au nouveau cadre basé sur les compétences, qui s'appuie pour partie sur des critères énoncés en termes d'acquis de l'apprentissage. Ces acquis, qui reflètent les compétences des élèves dans un contexte de formation, sont évalués dans des situations qui simulent aussi fidèlement que possible les situations de travail réelles.

À **Chypre**, dans le cadre des réformes éducatives, le ministère de l'éducation et de la culture a mis en place en 2009 divers groupes de travail chargés de réviser les programmes technologiques et les travaux dirigés du volet pratique dans les écoles techniques. Cette révision avait pour objet de réduire le nombre de spécialisations proposées dans la filière professionnelle et technique (STVE), afin que les apprenants acquièrent les compétences clés nécessaires pour être plus compétitifs lors de leur arrivée sur le marché du travail. Les programmes révisés du volet pratique sont désormais en place et serviront par la suite de modèle pour la révision du volet théorique dans les écoles techniques.

En **Pologne**, le Centre national de soutien à l'enseignement professionnel et à l'éducation permanente (NCF SVCE) a lancé un projet systémique intitulé «L'amélioration des tronc communs en tant qu'élément clé de la modernisation de l'EFPP», qui couvre la période 2008-2013. L'un des objectifs de ce projet est d'élaborer de nouveaux tronc communs pour les établissements d'EFPP. L'intention est de concevoir des tronc communs innovants, visant notamment à développer l'esprit d'entreprise, les compétences en mathématiques, sciences et technologies pour 100 professions, ainsi que des maquettes de programmes pour 300 spécialisations professionnelles ⁽²¹⁾.

En **Roumanie**, une stratégie cohérente et globale pour la formation professionnelle initiale a été mise en œuvre, tout d'abord dans le cadre de projets PHARE, puis de projets du Fonds social européen. Les éléments de cette stratégie sont les suivants:

- réforme des programmes, en élaborant en premier lieu des certifications basées sur les acquis de l'apprentissage;
- perfectionnement professionnel des enseignants, des formateurs, des chefs d'établissement et des partenaires sociaux afin d'assurer une meilleure adéquation de l'EFPP avec les besoins du marché du travail et de développer une offre centrée sur l'apprenant;
- évaluation basée sur la compétence et semi-externalisation des examens finals;
- participation des partenaires sociaux aux commissions d'examens;
- mécanismes, procédures et instruments d'assurance qualité;
- accréditation des prestataires d'EFPP, validation et suivi externes des rapports d'autoévaluation des prestataires d'EFPP;
- corrélation de l'offre d'EFPP avec les besoins du marché du travail, au moyen de prévisions stratégiques et d'instruments de planification mis en œuvre dans le cadre de partenariats.

⁽²⁰⁾ Voir: <http://www.nuov.cz/nzz>

⁽²¹⁾ Voir: <http://pokl.koweziu.edu.pl/index.php>

En **Slovaquie**, la refonte des programmes (entreprise en septembre 2008) et les changements en matière de gouvernance (introduits à partir de 2009) constituent deux jalons importants des récentes réformes de l'EFP. L'Institut national de l'enseignement professionnel (ŠIOV) a développé des programmes éducatifs nationaux dans différents domaines d'études et de formation qui ont pour objectif explicite de faire coïncider les profils des diplômés avec les qualifications, exprimées en termes d'acquis de l'apprentissage, dont les employeurs ont besoin.

Au **Royaume-Uni (Irlande du Nord)**, à la suite d'un exercice de consultation de grande envergure conduit début 2008, les programmes des établissements dispensant une offre de niveau postobligatoire (*further education colleges*) ont fait l'objet d'importants remaniements au cours des deux dernières années. Cette évolution est particulièrement importante pour l'offre éducative destinée aux 16-19 ans inscrits dans l'enseignement postobligatoire (*further education*). L'offre éducative qui s'adresse à cette cohorte de jeunes vise désormais à développer les compétences clés en littératie, numératie et TIC, mais aussi les compétences plus larges nécessaires pour l'employabilité liées à la résolution de problèmes, au travail en équipe et à la gestion de son propre apprentissage, ainsi que la compréhension du fonctionnement des entreprises. Ces programmes tendent à faire une plus large place aux cours figurant dans le CNC et relevant des domaines prioritaires de compétences de l'Irlande du Nord.

Eu égard à l'autonomie générale dont jouissent les établissements d'**enseignement supérieur**, les initiatives centrales liées à l'introduction et à la mise en œuvre de cadres basés sur les compétences sont moins courantes dans ce secteur éducatif. Néanmoins, certains pays font état d'initiatives spécifiques (Estonie, Irlande, Italie, Hongrie, Malte, Pays-Bas, Autriche et Roumanie).

En **Estonie**, un réseau de spécialistes du développement de programmes a été établi en 2009 en vue d'opérer une transition vers une approche basée sur les acquis de l'apprentissage.

En **Irlande**, deux établissements d'enseignement supérieur de Dublin, le *Trinity College* et le *University College*, ont créé une entité commune pour l'innovation du nom de *Innovation Academy*. Cette initiative vise à intégrer les concepts de pointe en matière de gestion, d'innovation et d'entrepreneuriat dans les programmes de doctorat (PhD) et de mettre en place des programmes de ce niveau qui développent des compétences génériques et transférables en phase avec une économie d'entreprise moderne, fondée sur la connaissance.

En **Italie**, la réforme du système universitaire (DM 509/1999 et 270/2004) fait obligation aux universités de décrire explicitement – entre autres – les acquis attendus des enseignements dispensés dans tous les cursus diplômants (application des connaissances et de la compréhension, capacité d'appréciation, compétences en communication, compétences cognitives, etc.)⁽²²⁾.

À **Malte**, l'université de Malte a également entrepris de définir des acquis de l'apprentissage pour tous ses cursus, ainsi que pour les unités d'études constitutives de ses programmes⁽²³⁾.

Le *Malta College of Arts, Science and Technology* (MCAST) introduira en septembre 2010 un nouveau système d'«apprentissage intégré» visant à développer les compétences en littératie, en langue et en numératie des nouveaux étudiants. L'enseignement et l'apprentissage intégrés associent le développement de ces compétences et le développement d'autres types de compétences, y compris professionnelles.

⁽²²⁾ De plus amples informations sont disponibles dans la base de données de l'offre universitaire (<http://off.miur.it>). Pour un exemple des nouveaux descriptifs de cours, voir:

http://www.study-in-italy.it/php5/scheda_corso.php?ambiente=off&anno=2009&corso=1201847

⁽²³⁾ Pour plus de détails, voir: http://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0006/66219/LO-LV.pdf

Le MCAST envisage également d'instaurer une procédure d'évaluation basée sur un portfolio. Ce portfolio, qui fera apparaître les compétences, les idées, les intérêts et les réalisations de l'intéressé, viendra compléter, et non remplacer, les procédures d'évaluation traditionnelles. Un portfolio a pour objet de fournir une image plus précise des résultats et progrès spécifiques de l'apprenant et offre l'avantage supplémentaire d'associer l'apprenant au processus d'évaluation.

Aux **Pays-Bas**, les établissements d'enseignement supérieur sont financièrement incités à développer les compétences transférables de leurs étudiants. Depuis 2008, le gouvernement central a investi 30 millions d'euros dans des dispositifs visant à développer l'esprit d'entreprise des élèves et étudiants dans l'enseignement primaire, secondaire, professionnel et enseignement supérieur.

Enfin, plusieurs pays mentionnent une offre d'éducation basée sur les compétences destinée aux chômeurs **adultes** peu ou pas qualifiés (Espagne, Lettonie, Malte, Autriche et Slovaquie). Dans certains cas, l'offre basée sur les compétences inclut également des programmes destinés aux jeunes considérés comme déscolarisés précoces.

En **Espagne**, l'éducation destinée aux adultes dépourvus de qualification ou à ceux qui sont sortis du système scolaire est basée sur les compétences. En 2010-2011 sera lancée une plate-forme de formation professionnelle à distance destinée aux individus âgés de plus de 18 ans, en particulier aux travailleurs et aux personnes ayant des responsabilités familiales. Le but de cette plate-forme, qui sera mise en place dans le cadre des programmes de coopération territoriale, est de rendre la formation professionnelle plus accessible pour tout un chacun. Un site web de formation professionnelle en ligne ⁽²⁴⁾, ainsi que des supports d'enseignement pour 100 programmes de formation professionnelle à distance, seront développés à cette fin.

En **Autriche**, les politiques d'accès ouvert et de transparence, les services d'information/de conseil pédagogiques, ainsi que la disponibilité de programmes permanents à l'échelle nationale, visent un même objectif: rendre aussi accessible que possible l'offre d'éducation complémentaire pour les adultes qui souhaitent acquérir des compétences clés. En outre, des initiatives spécifiques ont été prises dans divers domaines: l'éducation de base (y compris les TIC), l'obtention de certificats et diplômes plus tard dans la vie, l'éducation civique, l'éducation culturelle, les compétences sociales et le développement personnel. L'un des exemples concrets d'initiatives de ce type est celui des centres d'éducation pour adultes (*Volkshochschulen*) de Vienne, qui ont axé leurs programmes sur les huit compétences clés. Enfin, la *Weiterbildungsakademie* ⁽²⁵⁾ est un bon exemple de système d'accréditation et de reconnaissance basé sur les compétences pour les enseignants qui interviennent auprès des adultes.

En **Slovaquie**, le «Programme d'apprentissage par projets» s'adresse aux jeunes chômeurs âgés de 15 à 25 ans qui n'ont pas encore achevé un parcours professionnel, technique ou général de niveau secondaire supérieur, bien que certains aient achevé leur scolarité de base. Ce programme leur permet d'acquérir des compétences générales, professionnelles, sociales et culturelles.

La Slovaquie a également mis en place des cours de littératie pour les adultes ayant effectué moins de 10 ans de scolarité. Ces cours ont pour objet d'aider les adultes qui ont décidé de renouer avec l'apprentissage formel à développer leurs compétences clés. Ils offrent aux participants la possibilité d'acquérir de nouveaux savoirs, d'améliorer leurs compétences en communication, en écriture et en mathématiques ainsi que leurs compétences sociales et de comprendre l'importance de la citoyenneté active.

⁽²⁴⁾ Voir: <http://www.educacion.es/fponline.html>

⁽²⁵⁾ Voir: <http://www.wba.or.at/>

3.2.3. Faciliter la validation des acquis non formels et informels

Plusieurs pays déclarent s'intéresser aux moyens de reconnaître les apprentissages non formels et informels (Communauté flamande de Belgique, République tchèque, Danemark, Allemagne, Grèce, Espagne, Lettonie, Slovaquie, Slovénie et Islande). L'un des moyens de faciliter ce processus de reconnaissance est l'approche basée sur les compétences ou sur les acquis de l'éducation et de la formation. Les quatre exemples ci-dessous illustrent les solutions auxquelles peuvent recourir les pays européens.

En **Allemagne**, afin de résoudre certains des problèmes posés par les acquis de l'apprentissage informel, le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (BMBF) a lancé en 2006 un instrument du nom de *ProfilPass*, qui permet de consigner et de certifier plus facilement ces acquis. Cet instrument est désormais utilisé dans toute l'Allemagne en tant que moyen de faire la preuve des compétences acquises, contribuant ainsi à améliorer les perspectives éducatives d'un individu et à sensibiliser sur l'apprentissage informel. Le *ProfilPass* est souvent utilisé par les individus qui traversent une phase de transition ou de réorientation, par exemple par ceux qui reprennent une activité professionnelle ou ceux qui souhaitent créer leur propre entreprise, mais aussi par les immigrants qui recherchent un moyen de se positionner plus efficacement sur le marché du travail allemand.

En **Espagne**, le décret royal sur la reconnaissance des compétences acquises par l'expérience professionnelle, adopté en 2009, régit la reconnaissance des acquis de l'apprentissage formel et informel. Ce décret s'inscrit dans le «Plan stratégique pour l'enseignement professionnel» élaboré dans le cadre des programmes de coopération territoriale 2010-2011. Au cours de ces deux années, il est prévu de former des conseillers et des évaluateurs, de développer les instruments d'évaluation appropriés et d'évaluer 50 000 candidats dans les professions qui font l'objet de la plus forte demande sur le marché du travail.

En **Lettonie**, le Parlement a adopté des amendements à la loi sur la formation professionnelle qui définissent les modalités de validation des aptitudes et compétences acquises par l'apprentissage non formel. Cette réforme législative est entrée en vigueur le 1^{er} juillet 2010 mais ses dispositions ne sont pas encore appliquées. Ces amendements garantissent la reconnaissance formelle des compétences acquises par des voies non formelles, l'objectif étant d'assurer une intégration professionnelle plus efficace tant des adultes que des jeunes ⁽²⁶⁾.

En **Islande**, la nouvelle loi sur l'éducation des adultes (2010) contient des dispositions visant à instaurer des passerelles entre le système de validation des acquis non formels et informels et le système scolaire formel. Des activités sont en cours en vue d'élaborer un nouveau système de reconnaissance des compétences qui élargira les possibilités d'éducation de la deuxième chance. Durant la phase pilote d'application de ce système, un certain nombre de candidats à un programme d'études, ayant préalablement travaillé dans des secteurs particuliers, ont été évalués en vue de bénéficier d'une dispense partielle d'enseignement. En outre, un certain nombre de projets ont été lancés à l'intention d'individus ayant abandonné leur programme d'enseignement professionnel dans des secteurs particuliers; il s'agissait d'évaluer les compétences qu'ils avaient acquises sur le marché du travail et de leur offrir la possibilité de terminer leurs études.

⁽²⁶⁾ Voir: <http://www.vestnesis.lv/?menu=doc&id=212500>

3.3. Étendre et renforcer les dispositifs de formation en apprentissage

Outre, ou parfois en parallèle avec, la mise en place de cadres basés sur les compétences dans l'éducation, les programmes d'études deviennent souvent plus axés sur la pratique. En règle générale, cette évolution s'opère soit en introduisant de nouvelles exigences qui font une plus large part au volet pratique (Espagne et Grèce, par exemple), soit en renforçant le soutien aux dispositifs de formation en apprentissage en tant qu'alternatives à l'enseignement professionnel en établissement ou en élargissant l'éventail de ces dispositifs (Danemark, Allemagne ou Suède, par exemple). L'objectif de ces stratégies est également de réduire le nombre de jeunes sortant prématurément du système scolaire. Si la plupart des pays mentionnent cette tendance dans le secteur de l'EFP (Danemark, Allemagne, Grèce, Espagne, Malte, Autriche, Roumanie, Suède et Royaume-Uni), elle s'observe également dans l'enseignement supérieur (Pays-Bas).

Au **Danemark**, un dispositif intitulé «Nouvel apprentissage» (*ny mesterlære*) a été mis en place en tant que parcours alternatif vers l'EFP. Il s'inscrit dans la stratégie du gouvernement visant à accroître le taux d'inscription et à réduire le taux d'abandon dans l'EFP, de manière à atteindre l'objectif fixé pour 2015 de voir 95 % des jeunes d'une cohorte achever un programme de formation initiale. En règle générale, les élèves intégrant un programme d'EFP via ce parcours de nouvel apprentissage passeront leur première année en entreprise, où ils recevront une formation pratique.

En **Allemagne**, le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche soutient le développement d'une structure de formation dans le cadre de son programme JOBSTARTER, au titre duquel 200 projets de formation professionnelle innovants ont déjà bénéficié d'un financement. Les projets concernés visent à créer des places supplémentaires d'accueil de stagiaires au niveau régional et prévoient diverses mesures de soutien aux entreprises qui n'ont auparavant mené aucune action de formation ou qui se sont désintéressées de la formation.

En **Grèce**, les établissements d'EFP postobligatoire (IEK) dispensent essentiellement des formations théoriques, mais leurs programmes comprennent également des volets d'apprentissage par la pratique ou de formation en apprentissage. Désormais, ces programmes prévoient en particulier une période de formation en apprentissage dans un domaine professionnel, ainsi que des visites d'entreprises visant à aider les formés à assimiler et à transposer leurs savoirs théoriques. De plus, après l'obtention de leur certificat d'EFP, les intéressés peuvent suivre une formation pratique facultative de six mois conçue, supervisée et subventionnée par l'Organisme pour l'enseignement et la formation professionnels (OEEK) ⁽²⁷⁾.

Chypre a mis en place un système de «Nouvel apprentissage moderne» (*New Modern Apprenticeship – NMA*) qui introduit des modifications significatives dans la philosophie, les structures, les dispositifs et les processus de formation en apprentissage. Le NMA, qui sera pleinement mis en œuvre en 2014, s'adresse aux jeunes de 14 à 25 ans et s'articule en trois niveaux (préparatoire, de base et postsecondaire); il sera relié au système national des certifications professionnelles.

À **Malte**, la formation en apprentissage est conçue en collaboration directe avec les employeurs et combine formation pratique et formation théorique. Le volet pratique est dispensé au sein d'une entreprise ou organisation agréée à cet effet. Afin d'assurer que la formation dispensée par les employeurs et la formation (théorique) dispensée par l'établissement d'EFP correspondent aux besoins du marché du travail, l'autorité chargée de l'emploi et de la formation (*Employment & Training Corporation – ETC*) a mis en place

⁽²⁷⁾ Voir: <http://www.oEEK.gr/> (en grec et en anglais).

un certain nombre de comités de pilotage dans divers secteurs. Ces comités ont pour mission de définir les profils professionnels, les normes de compétences et les critères d'évaluation pour les formations en apprentissage. Ils réunissent des représentants des employeurs, des établissements d'EFP et de l'ETC.

En **Autriche**, le fonds pour les stages en entreprise permet aux demandeurs d'emploi d'effectuer des stages d'apprentissage et d'acquérir des qualifications non formelles répondant aux besoins des entreprises. La formation est théorique et pratique et est adaptée à l'emploi visé. Dans les secteurs souffrant d'une pénurie de travailleurs qualifiés, ce fonds permet aux entreprises de se doter de travailleurs qualifiés formés spécifiquement pour leurs besoins. En même temps, il offre aux demandeurs d'emploi la possibilité de suivre une formation qualifiante avec un emploi garanti à la sortie.

SECTION 4: IMPACT DE LA CRISE ÉCONOMIQUE SUR LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS ET LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À LA VIE ACTIVE

Cette dernière section examine les réponses nationales apportées à la récente crise économique. Elle explore la mesure dans laquelle la crise économique a eu pour effet de mieux sensibiliser le monde de l'éducation aux défis du marché du travail et analyse les récentes enquêtes sur la transition de l'école au travail afin de déterminer l'impact de la crise sur la qualité de ce processus.

4.1. Impact de la crise économique sur les systèmes d'éducation et de formation

Tous les pays participant à la consultation n'ont pas été en mesure de répondre à la question de savoir si **la crise économique a eu pour effet de mieux sensibiliser le monde de l'éducation aux défis du marché du travail**. Néanmoins, trois pays (Grèce, Lettonie et Islande) font explicitement état d'une telle sensibilisation.

En **Grèce**, la crise économique s'est traduite par une priorité explicite accordée à la prévision des compétences et à la mise en cohérence des compétences disponibles avec les besoins des forces de travail. Des secteurs tels que la construction et le tourisme, en particulier, ont été durement touchés et exigent par conséquent des formations professionnelles plus ciblées. Une autre question qui fait l'objet d'une attention particulière est la nécessité de perfectionner les compétences des travailleurs seniors afin de les maintenir économiquement actifs ⁽²⁸⁾.

La **Lettonie** déclare que la crise s'est traduite par une participation plus active du secteur éducatif à l'identification des compétences sur le marché du travail et il est désormais communément admis que les milieux de l'éducation et de la formation doivent faire davantage d'efforts pour relever les défis du marché du travail.

En **Islande**, la crise et les réductions budgétaires dans l'éducation formelle ont suscité chez les décideurs une prise de conscience plus vive de l'importance des apprentissages non formels et informels. Par ailleurs, même si le secteur éducatif est en proie à des réductions budgétaires, des ressources financières supplémentaires sont allouées à l'éducation et à la formation des adultes. Le ministère de l'éducation, des sciences et de la culture et le ministère des affaires sociales ont lancé une initiative destinée à aider les chômeurs et les jeunes déscolarisés précoces âgés de moins de 25 ans à renouer avec l'éducation.

Des initiatives spécifiques ont également été prises pour compenser les effets négatifs de la crise économique par un soutien accru à la formation des salariés.

La **Hongrie** a récemment instauré un dispositif combinant maintien en emploi et formation. Il s'agit de renforcer la capacité d'adaptation et la compétitivité des entreprises touchées par la crise mais capables de redresser la barre dans le long terme. Les entreprises peuvent solliciter une aide financière pour conserver leurs salariés expérimentés durant la période de récession. Durant les arrêts de production, les salariés suivent des cours de formation professionnelle. Les entreprises candidates sont libres de décider des types de formations nécessaires pour répondre à leurs besoins futurs de compétences. Elles ont le choix entre formation spécifique à leur secteur d'activité, formation en langues, développement des compétences en TI

⁽²⁸⁾ Pour de plus amples informations, voir le site web de l'Organisme pour l'enseignement et la formation professionnels (OEEK): <http://www.oEEK.gr/> (en grec et en anglais).

ou développement des compétences de base transférables. Après la crise, les entreprises bénéficiaires devraient être en mesure de répondre rapidement à la demande générée par la reprise.

Chypre a pris des mesures spécifiques pour gérer les effets de la crise, notamment en mettant en place des programmes de formation en entreprise/au poste de travail afin d'aider les employeurs à conserver leurs salariés au lieu de les licencier.

En **Lettonie**, le ministère de la protection sociale a lancé un programme destiné aux salariés à plein temps menacés de licenciement. Ce programme vise à préserver la compétitivité de ces salariés et à assurer leur perfectionnement professionnel en leur proposant des cours portant sur la gestion de projets, les langues étrangères, l'entrepreneuriat, la culture numérique, les compétences sociales et les mathématiques. Ce projet bénéficie d'un financement du Fonds social européen et la participation aux cours est financée par un système de coupons.

Le Danemark, Chypre et l'Autriche indiquent que la crise économique a eu des effets sur la formation en apprentissage.

Au **Danemark**, la crise économique a eu pour effet de réduire fortement le nombre de places de formation en apprentissage pour les élèves de l'EFP. Afin de remédier à cette situation, les pouvoirs publics ont pris diverses mesures de soutien destinées à résorber les pénuries de places d'accueil des apprentis.

À **Chypre**, en raison de la récession économique, il est devenu particulièrement problématique de garantir des places d'accueil pour les apprentis. En 2009, en vue d'atténuer ce problème, l'Agence pour le développement des ressources humaines (HRDA), en coopération avec le ministère du travail et de l'assurance sociale (MLSI), a mis en place un nouveau dispositif temporaire de subventions salariales versées aux employeurs embauchant des apprentis. En outre, durant l'année scolaire 2010/2011, le Centre chypriote de productivité (CPC) a mis en place un dispositif de subventions pour le secteur privé, destiné à promouvoir l'emploi et la formation en entreprise des élèves inscrits dans le système d'apprentissage. Au titre de ce dispositif, les entreprises bénéficient d'une subvention couvrant pour partie les coûts salariaux du formateur interne chargé de la formation de l'apprenti. Ce dispositif prend également en charge les cotisations d'assurance sociale de l'apprenti.

L'**Autriche** n'exclut pas que la crise économique ait certaines conséquences directes sur la formation en apprentissage. Néanmoins, les données actuellement disponibles ne font apparaître aucun recul à ce jour de la formation des apprentis au sein des entreprises autrichiennes. Les chiffres concernant les derniers développements seront disponibles au printemps 2010. Il faut donc attendre la parution de ces chiffres pour pouvoir déterminer si la crise a eu un impact sur les efforts de formation en apprentissage consentis par les employeurs.

Enfin, il est intéressant de noter que la crise semble avoir eu un certain impact sur la motivation des jeunes à poursuivre des études ou une formation.

En **Espagne**, entre 2008 et 2010, la proportion d'élèves ayant achevé avec succès la scolarité obligatoire qui ont décidé de s'inscrire dans un programme de formation professionnelle au lieu d'entrer directement dans la vie active a augmenté de 15 % (Ministerio de Educación/Secretaría General Técnica, 2010).

À **Chypre**, les données statistiques font apparaître une diminution du pourcentage de jeunes sortis prématurément du système scolaire, qui est passé de 13,7 % en 2008 à 11,7 % en 2009 (Eurostat, 2010a). De plus, dans le même laps de temps, la proportion de la population âgée de 20 à 24 ans ayant achevé au moins le secondaire supérieur est passée de 85,1 % à 87,4 % (Eurostat, 2010a). Cela montre que les jeunes restent plus longtemps en éducation et met en lumière leur volonté de poursuivre et d'achever des études supérieures.

4.2. Impact de la crise sur la transition de l'école à la vie active

S'agissant de l'impact de la crise sur la transition vers la vie active, seuls sept pays (Communauté flamande de Belgique, République tchèque, Estonie, Italie, Chypre, Slovaquie et Norvège) ont fourni des informations suffisamment détaillées pour permettre d'évaluer dans quelle mesure la crise a modifié la qualité de la transition de l'école à la vie active.

En **Communauté flamande de Belgique**, le Service public flamand pour l'emploi et la formation professionnelle (VDAB) a présenté en mai 2010 les résultats de l'étude annuelle (25^e édition) sur les jeunes sortant du système scolaire (VDAB, 2010). Cette étude examine la transition de ces jeunes principalement du point de vue de leurs perspectives de trouver un emploi dans l'année qui suit leur sortie du système scolaire. Cette étude met en évidence l'impact très net de la crise économique. Près de 15 % de ces jeunes sont toujours sans emploi un an après l'achèvement de leurs études. Ceux dont le niveau de qualification est le plus bas sont les plus vulnérables. S'agissant du groupe possédant un niveau moyen de qualification, ce sont les diplômés de la filière technique qui ont le plus de chances de trouver un emploi. Une année supplémentaire de formation postsecondaire non supérieure (CITE 4) a une incidence positive sur l'insertion professionnelle. Les titulaires d'un diplôme de niveau *bachelor* à orientation professionnelle sont les plus susceptibles de trouver un emploi; une forte proportion d'entre eux travaillent dans des secteurs traditionnellement féminins qui sont moins affectés par la crise, tels que le travail social, le secteur des soins et l'éducation. La pénurie de titulaires d'un diplôme technique de niveau *bachelor* observée les années précédentes se vérifie cette année encore.

En **République tchèque**, l'Institut national de l'enseignement technique et professionnel a publié un rapport sur le chômage des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur et de l'enseignement professionnel postsecondaire en 2009 (Chamoutová, 2009). En 2009, le taux de chômage des nouveaux diplômés s'est accru dans la plupart des groupes, passant de 6,9 % à 13,4 % parmi les titulaires d'un certificat d'apprenti de niveau secondaire supérieur, de 5,7 % à 7,8 % parmi les titulaires d'un certificat de fin du secondaire supérieur, de 6,0 % à 6,8 % parmi les diplômés de l'enseignement supérieur professionnel et de 2,5 % à 3,1 % parmi les diplômés de l'enseignement supérieur. Les seuls qui font exception à cette hausse sont les jeunes sortant des programmes d'enseignement secondaire supérieur général, dont le taux de chômage s'est légèrement infléchi, passant de 2,5 % à 2,4 %.

Chypre indique que les jeunes ont été particulièrement touchés par la crise. Selon l'Enquête sur les forces de travail, le taux de chômage des jeunes de moins de 25 ans a augmenté entre 2008 et 2009, passant de 8,8 % à 14,1 % (Eurostat, 2010b).

La **Slovaquie** a communiqué les résultats d'une étude sur les jeunes sortant du secondaire (2008/2009) effectuée par l'Institut d'informations et de projections sur l'éducation (Herich, 2010). Par rapport aux données de l'année précédente, ces résultats font apparaître que la crise a eu un impact significatif sur le taux de chômage des jeunes sortant du secondaire. Les diplômés de la filière professionnelle secondaire semblent plus durement touchés par la crise que ceux de l'enseignement secondaire général.

Les informations sur la transition des jeunes vers la vie active fournies par l'Estonie, l'Irlande, l'Italie et la Norvège font essentiellement référence aux diplômés de l'enseignement supérieur.

L'**Estonie** indique que, bien que la crise économique n'ait pas modifié la structure globale du chômage considérée en fonction du plus haut niveau d'éducation atteint, elle a profondément modifié les perspectives d'insertion professionnelle des nouveaux diplômés de l'enseignement supérieur. En octobre 2009, ceux-ci

étaient quatre fois plus nombreux que l'année précédente à la même période à être inscrits au chômage ⁽²⁹⁾.

En **Irlande**, l'Autorité de l'enseignement supérieur (*Higher Education Authority* – HEA) a publié un rapport sur le devenir des diplômés de la promotion 2008 (HEA, 2010). Ce rapport fait apparaître que, même si les diplômés de l'enseignement supérieur affichent encore des taux d'emploi légèrement plus élevés que ceux de la population générale, le nombre de ces diplômés à la recherche d'un emploi a amorcé une hausse parallèle à la courbe ascendante globale des taux de chômage.

L'**Italie** a fourni des données émanant de l'enquête nationale la plus représentative sur la transition de l'école au travail, effectuée par AlmaLaurea (2009). Par rapport à l'année précédente, les résultats de cette enquête font apparaître une hausse du taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur, un recul de l'emploi stable, ainsi qu'une diminution du pouvoir d'achat procuré par des rémunérations déjà modestes.

La **Norvège** indique que l'impact de la crise sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, bien que perceptible, ne semble pas très significatif. En 2009, l'Institut norvégien d'études sur l'innovation, la recherche et l'éducation (NIFU STEP) a réalisé une enquête auprès des nouveaux titulaires d'un diplôme de master (Arnesen, 2010) ayant achevé leur cursus depuis six mois. Les résultats de cette enquête ont fait apparaître un taux de chômage de ces diplômés de quelque 6 %. De plus, environ 5 % occupaient un emploi à temps partiel non choisi ou un emploi en décalage avec leur niveau d'études et leurs qualifications. Moins de 2 % occupaient un emploi sans rapport avec leurs études. Dès lors, six mois après l'obtention de leur diplôme, près de 90 % des titulaires d'un diplôme de master occupaient un emploi en rapport avec leurs études et leurs qualifications.

⁽²⁹⁾ Données collectées par l'Agence estonienne du marché du travail et directement communiquées par le Fonds estonien d'assurance chômage. On comptait 290 (sur un total de 12 612) nouveaux diplômés de l'enseignement supérieur inscrits au chômage au 1^{er} octobre 2009, 71 (sur 11 345) au 1^{er} octobre 2008 et 58 (sur 11 489) au 1^{er} octobre 2007.

CONCLUSION

Cette consultation, à laquelle ont participé 24 pays dans le cadre de l'exercice de rapport 2010 d'Eurydice sur les nouvelles compétences pour de nouveaux emplois, a fourni une occasion unique de collecter des informations sur les récentes évolutions nationales en matière de prévision des compétences et de déterminer comment ces informations sont transposées dans l'offre d'éducation et de formation.

Pratiquement tous les pays européens s'emploient à améliorer leur capacité de prévision et d'anticipation des besoins en compétences. Comme le font apparaître les informations recueillies via le processus de consultation, la période depuis 2008 a été marquée par plusieurs nouvelles initiatives visant à élaborer des méthodes, des approches et des outils de détection précoce des besoins en compétences. Outre les divers projets de prévision ad hoc, nombreux sont les pays qui s'efforcent de mettre en place un système holistique de prévision des compétences permettant une cohérence entre les différentes études et enquêtes prospectives ainsi qu'une utilisation coordonnée de leurs résultats.

Afin d'assurer que ce type d'information sur le marché du travail soit pris en compte dans la planification et la mise en œuvre de l'éducation et de la formation, la plupart des pays recourent à des mécanismes institutionnels spécifiques rapprochant les sphères de l'éducation et de l'emploi. L'évolution la plus importante est la mise en place de diverses formes de coopération et de partenariat, qui instaurent une communication entre les différentes parties prenantes (ministères, employeurs, syndicats, prestataires d'éducation, etc.) et permettent de relayer l'information relative au marché du travail jusqu'au secteur éducatif. Certains pays ont également fait le choix d'une régulation directe de l'offre d'éducation et de formation qui s'appuie sur les prévisions de l'emploi. En outre, de nombreux pays ont mis en place des mécanismes d'assurance qualité qui permettent de contrôler les performances et de recueillir des retours d'information. Enfin, pratiquement tous les pays européens ont entrepris de mettre en place un cadre national des certifications, lequel constitue un mécanisme supplémentaire pour mettre l'offre d'éducation et de formation en adéquation avec les compétences requises sur le marché du travail.

Les politiques, stratégies et réformes visant à mettre la sphère éducative plus en phase avec les besoins du marché du travail peuvent prendre des formes diverses, allant des mesures globales aux approches ciblées. Les stratégies globales destinées à rapprocher l'éducation et la formation du marché du travail portent sur les principaux domaines suivants: réforme des programmes, formation initiale et continue des enseignants et formateurs, évaluation des apprenants et gestion de la qualité. Les réformes politiques peuvent cibler différents niveaux ou secteurs éducatifs.

Cet exercice de rapport a fait apparaître que si certains pays ont élaboré des stratégies reposant sur une approche harmonisée, englobant tous les secteurs éducatifs, la plupart des pays ont concentré leurs efforts et stratégies de réforme sur le secteur de l'EFPP. C'est le secteur dans lequel les réformes globales, applicables aux quatre secteurs mentionnés, sont les plus courantes. Dans l'enseignement supérieur, plusieurs pays ont pris des mesures ciblées, spécifiquement destinées à mettre les programmes d'enseignement supérieur plus en phase avec le marché du travail; en revanche, les réformes globales sont rares. S'agissant de l'enseignement général (primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur général), bien que plusieurs pays aient effectivement entrepris des réformes en

ce sens, l'amélioration de la réactivité du système face aux évolutions du marché du travail n'est guère une priorité politique explicite.

Le présent rapport relève trois tendances principales en matière de réformes éducatives liées au marché du travail. Premièrement, plusieurs pays ont mis en place des cadres éducatifs permettant une transition plus flexible et plus transparente entre les différents niveaux et secteurs éducatifs, tout particulièrement entre parcours professionnels et non professionnels. Deuxièmement, à tous les niveaux de l'offre d'éducation et de formation, on observe un mouvement général en faveur de cadres fondés sur les aptitudes et les compétences. Troisièmement, plusieurs pays ont entrepris de renforcer et d'étendre leurs dispositifs de formation en apprentissage afin de dispenser aux élèves de l'EFP et aux étudiants de l'enseignement supérieur des formations plus axées sur la pratique et plus en lien avec l'emploi.

Il ressort également de cet exercice de rapport que la crise économique semble avoir eu pour effet, dans certains pays, de mieux faire prendre conscience aux décideurs de l'éducation des défis qui se font jour sur le marché du travail. Dans de nombreux cas, la crise semble aussi avoir eu des incidences significatives sur la transition des jeunes de l'école à la vie active. Cette réalité pourrait, dans un futur proche, inciter davantage de pays à redoubler leurs efforts en vue de mettre leurs systèmes d'éducation et de formation plus en phase avec les besoins du marché du travail.

REFERENCES

Ahokas, J., Honkatukia, J. & Marttila, K., 2010. *Forecasting Demand for Labour and Skills with an AGE-model in Finland*. [pdf] Helsinki: Government Institute for Economic Research. Disponible sur: <https://www.gtap.agecon.purdue.edu/resources/download/5016.pdf> [Page consultée le 29 juillet 2010].

AlmaLaurea, 2009. *XII Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati* [Rapport XII sur les conditions de travail des diplômés]. [En ligne] Disponible sur: <http://www.alma laurea.it/universita/occupazione/occupazione08/> [Page consultée le 29 juillet 2010].

Arnesen, C.A., 2010. *Kandidatundersøkelsen 2009. Hovedresultater*. NIFU STEP Rapport 18. Oslo: NIFU STEP (Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) [Institut norvégien d'études sur l'innovation, la recherche et l'éducation]. Disponible sur: <http://www.nifustep.no/Norway/Sitepages/PublicationDetails.aspx?ItemId=2043&PublicationID=578> [Page consultée le 23 août 2010].

Cedefop, 2008. *Systems for anticipation of skill needs in the EU Member States*. Cedefop working paper N°1. Thessaloniki: Cedefop.

Cedefop and DG Education and Culture, 2010. *Synthesis of national developments related to the implementation of the EQF – May 2010*. Internal document. Brussels: Cedefop and DG EAC.

Chamoutová D., 2009. *Nezaměstnanost absolventů škol se středním a vyšším odborným vzděláním – 2009* [Le chômage des jeunes qui quittent l'enseignement secondaire supérieur et l'enseignement supérieur professionnel – 2009]. Praha: National Institution of Technical and Vocational Education. Disponible sur : <http://www.nuov.cz/nezamestnanost-absolventu-skol-se-strednim-a-vyssim-odbornym-6?Ired=1> [Accès le 27 septembre 2010].

EGFSN (Expert Group on Future Skills Needs (IE)), 2009. *Future Skills Requirements of the Food and Beverage Sector*. [pdf] Dublin: EGFSN. Disponiblesur: http://www.skillsireland.ie/media/egfsn091120_skills_food_beverage.pdf [Accès le 28 septembre 2010].

EGFSN, 2010. *Future Skills Needs of the Wholesale and Retail Sector*. [pdf] Dublin: EGFSN. Disponible sur: <http://www.skillsireland.ie/media/EGFSN%20Wholesale%20Retail%20ONLINE%20FINAL.pdf> [Accès le 28 septembre 2010].

European Commission, 2010. *New Skills for New Jobs: Action Now. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission*. [pdf] Disponible sur: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568&langId=en&eventsId=232&furtherEvents=yes> [Accès le 26 août 2010].

Eurostat, 2010a. *Statistics: Education and Training*. [En ligne] Disponible sur: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> [Accès le 6 octobre 2010].

Eurostat, 2010b. *Statistics: Employment and Unemployment (LFS)*. [En ligne] Disponible sur: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_unemployment_lfs/data/database [Accès le 5 octobre 2010].

Farčnik, D. & Domadenik, P., 2009. *Analiza trendov zaposlovanja slovenskih diplomantov generacije 2007* [Analyse des tendances de l'emploi des diplômés en 2007]. Ljubljana: Ekonomska fakulteta [Université de Ljubljana – Faculté d'économie].

HEA (Higher Education Authority (IE)), 2010. *What do graduates do? The class of 2008*. Dublin: HEA. Disponible sur: http://www.heai.ie/webfm_send/2574 [Accès le 27 septembre 2010].

Herich, J., 2010. *Uplatnenie absolventov stredných škôl v praxi* [L'insertion sur le marché du travail des jeunes qui ont quitté l'enseignement secondaire supérieur]. Bratislava: Ústav informácií a prognóz [Institut d'information et de prévision en éducation].

Honkatukia, J., 2009. *VATTAGE - A dynamic, applied general equilibrium model of the Finnish economy*. VATT Research Reports 150. Helsinki: Government Institute for Economic Research. Disponible sur: http://www.vatt.fi/file/vatt_publication_pdf/t150.pdf [Accès le 29 juillet 2010].

Ministerio de Educación/Secretaría General Técnica [Ministère de l'éducation/Secrétariat général technique (ES)], 2010. *Datos y Cifras* [Données et chiffres]. [pdf] Madrid: Ministerio de Educación/Secretaría General Técnica. Disponible sur: http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/Datos_Cifras_web.pdf [Accès le 8 octobre 2010].

Riigikantselei [Bureau du gouvernement (EE)], 2009. *Teadmistepõhise majanduse suunas liikumiseks vajalik tööjõud ja koolitusvaldkonnad* [Capital humain requis pour évoluer vers une économie de la connaissance]. Tallinn: Riigikantselei. Disponible sur: http://www.riigikantselei.ee/failid/Riigikantselei_poliitikaanalysi_sari_nr_1.pdf [Accès le 1er octobre 2010].

Rungule R., Koroļeva I., Trapenciēre I., Kārklīņa I., Goldmanis M., Mieriņa I., Sņikere S., Aleksandrovs A., Trapenciēris M. & Seņkāne S., 2009. *Latvijas jaunatnes portrets: integrācija sabiedrībā un marginalizācijas risks* [Portrait de la jeunesse lettonne: intégration sociale et risques de marginalisation]. Riga: Latvijas Universitāte [Université de Lettonie].

Statistics Sweden, 2008. *Tema: Utbildning. Etablering på arbetsmarknaden tre år efter gymnasieskolan* [Thème: éducation. Établissement sur le marché du travail trois ans après avoir quitté l'enseignement secondaire supérieur]. Temablad 2008:2. [pdf] Örebro: Statistics Sweden. Disponible sur: http://www.scb.se/statistik/_publikationer/AA9998_2005A01_BR_A40BR0802.pdf [Accès le 8 octobre 2010].

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding) [Service flamand de l'emploi et de la formation professionnelle], 2010. *Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen: 25ste studie 2008-2009* [Jeunes qui quittent l'école à la recherche d'un emploi en Flandres. 25^e édition: 2008-2009]. Brussels: VDAB. Disponible sur: <http://vdab.be/trends/schoolverlaters/schoolv2009.pdf> [Accès le 23 août 2010].