


Étude de Maastricht
– synthèse du Cedefop

La formation et l'enseignement professionnels: une clé pour l'avenir

**Lisbonne-Copenhague-Maastricht:
se mobiliser pour 2010**



La formation et l'enseignement professionnels: une clé pour l'avenir

Lisbonne-Copenhague-Maastricht:
se mobiliser pour 2010

Manfred Tessaring
Jennifer Wannan

De nombreuses autres informations sur l'Union européenne sont disponibles sur Internet via le serveur Europa (<http://europa.eu.int>).

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage.

Luxembourg:

Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004

ISBN 92-896-0330-5

© Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2004
Reproduction autorisée, moyennant mention de la source.

*Designed by Colibri Ltd. – Greece
Printed in Greece*

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) est le centre de référence de l'Union européenne pour la formation et l'enseignement professionnels. Nous livrons des informations et des analyses sur les systèmes et les politiques de formation et d'enseignement professionnels, ainsi que sur la recherche et la pratique dans ce domaine. Le Cedefop a été créé en 1975 par le règlement (CEE) n° 337/75 du Conseil.

Europe 123
GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)

Adresse postale: PO Box 22427
GR-551 02 Thessaloniki

Tél. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20

E-mail: info@cedefop.eu.int

Page d'accueil: www.cedefop.eu.int

Site web interactif: www.trainingvillage.gr

Responsables de projet:

Manfred Tessaring, Jennifer Wannan, *Cedefop*

Publié sous la responsabilité de:

Johan van Rens, Directeur

Stavros Stavrou, Directeur adjoint

Table des matières

	Contexte et principales conclusions	3
	Introduction	11
Section A	Contexte et principaux défis	15
	A1 Image et attractivité de la FEP et participation	17
	A2 Mutations sur le marché du travail et évolution démographique	21
	A3 Bas niveaux de qualification	24
Section B	Progrès accomplis et priorités au niveau national	26
	B1 Mise en œuvre des réformes et pratiques observées	28
	B2 Dépenses de formation et incitations	31
	B3 Performance économique: la contribution de l'éducation et de la formation	36
	B4 Cohésion sociale et individus à risque	38
	B5 Itinéraires d'apprentissage et orientation dans un cadre d'éducation et de formation tout au long de la vie	44
	B6 Participation des partenaires sociaux et partenariats	51
	B7 Pédagogies novatrices et environnements propices à l'apprentissage	54
	B8 Le rôle des enseignants et formateurs dans l'assurance qualité de la FEP	58
Section C	La contribution du processus de Copenhague à la réalisation des objectifs de Lisbonne	60
	Annexes	63
	Bibliographie	73

Tableaux et graphiques

Tableaux	1	Indicateurs de compétitivité pour certains pays de l'OCDE	18	
	2	Élèves du secondaire supérieur inscrits dans la filière professionnelle (%)	20	
	3	Scénario démographique pour l'Europe des 15 à l'horizon 2050	23	
	4	Niveaux d'éducation des adultes dans certains pays de l'OCDE, 2002-2003	25	
	5	Liens entre les politiques nationales et communautaire en matière de FEP	26	
	6	Dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement et de formation (hors enseignement supérieur) dans les pays de l'OCDE, en pourcentage du PIB, 2001 et évolution 1995-2001	33	
	7	Taux d'emploi et de chômage par sexe et par niveau d'éducation, UE 25, 2003 (en pourcentage)	42	
	A1	Population de 25 à 64 ans par niveau d'éducation le plus élevé, 2003 (%)	71	
	Graphiques	1	Éducation et formation 2010 - stratégies européennes	12
		2	Taux d'obtention d'un diplôme du secondaire supérieur dans certains pays européens, au Japon et aux États-Unis, 1998 et 2002	17
3		Taux de chômage de l'ensemble de la population, par niveau d'éducation, 2003, UE 25 (%)	22	
4		Dépenses publiques consacrées à l'éducation et à la formation, tous niveaux confondus, en pourcentage du PIB, 1995, 1998 et 2001	32	
5		Population âgée de 20-24 ans ayant achevé au minimum le secondaire supérieur (CITE 3-6, 1995, 1999 et 2003) (en pourcentage)	39	
6		Jeunes déscolarisés précocess en Europe, 1996, 2000, 2003 (en pourcentage)	41	
7		Participation à l'éducation et à la formation tout au long de la vie de la population âgée de 25 à 64 ans, 1996, 2000 et 2003 (en pourcentage)	48	
8		Participation à la formation professionnelle continue dans l'Europe des 25, 1993 et 1999 (en pourcentage des salariés, toutes entreprises confondues)	49	
A1		Élèves de l'enseignement secondaire supérieur inscrits dans une filière professionnelle, 1998, 2002 (%)	70	

Synthèse et principales conclusions

A. Une avancée vers les objectifs de Lisbonne?

1. Au cours des quatre dernières années, la performance globale de l'économie européenne s'est avérée décevante et le fossé qui sépare l'Europe de l'Amérique du Nord et de certains pays d'Asie s'est élargi. La principale cause de cette situation réside dans des faiblesses structurelles de l'économie européenne. Seuls quelques pays d'Europe ont de bons résultats sur le plan de la compétitivité et de la performance.

On peut identifier trois groupes de pays compétitifs: celui des «pays du centre», comprenant l'Allemagne et la France, qui affichent un haut niveau de productivité de la main-d'œuvre et de dépenses sociales et un partenariat social bien développé; le «groupe nordique», comprenant la Finlande, la Norvège, la Suède et en partie le Danemark, avec un haut niveau de performance économique et de participation au marché du travail et à l'éducation et à la formation et une approche solidement établie de partenariat social; et le Royaume-Uni (avec les États-Unis), avec des taux d'emploi élevés, une performance économique suffisante, un niveau plus faible de dépenses sociales et un partenariat social moins développé.

2. À Lisbonne, en 2000, le Conseil européen s'est fixé l'objectif ambitieux de faire de l'Europe, d'ici à 2010, l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde. Il revient à tous les États membres de veiller à ce qu'une attention appropriée soit prêtée à la réalisation des objectifs de Lisbonne et des analyses comparatives dans leur contexte national spécifique. Ils ont consenti de considérables efforts, mais à mi-parcours, les résultats sont mitigés. Ce constat reflète la diversité des situations de départ des pays, la différence des conditions qui y prévalent et les défis spécifiques auxquels ils se trouvent confrontés. Les pays concurrents progressent dans la modernisation de leurs économies, ainsi que de leurs systèmes d'éducation et de formation.
3. À Barcelone, en 2002, le Conseil européen a défini l'objectif supplémentaire de faire de l'éducation et de la formation, d'ici à 2010, une référence de qualité mondiale, notamment par une meilleure approche de la demande de formation en tant que base d'une stratégie d'apprentissage tout au long

de la vie. Les États membres sont convenus d'élaborer d'ici à 2006 des stratégies cohérentes d'apprentissage tout au long de la vie. La FEP devrait en constituer un élément capital. Si de nombreux pays ont engagé des mesures de promotion de l'apprentissage tout au long de la vie, des structures cohérentes font généralement défaut. De nombreux éléments fondamentaux de la qualité, parmi lesquels le renforcement du statut et du rôle des enseignants et formateurs, les systèmes d'assurance qualité, les systèmes d'orientation et de conseil, l'amélioration de la perméabilité entre les filières, ne fonctionnent pas sur une large échelle dans la plupart des pays européens.

4. La formation et l'enseignement professionnels font partie intégrante de l'effort de réalisation des objectifs de Lisbonne et de Barcelone. Le processus de Copenhague (2002) fournit le cadre général du développement de la FEP européenne. Il a sensibilisé aux questions essentielles et accéléré la coopération, la comparabilité et la compatibilité des politiques de FEP en Europe. Il n'en reste pas moins bien nécessaire de continuer à renforcer, surtout au niveau national, la mise en œuvre, la coopération et la coordination avec tous les acteurs, et de développer encore la méthode ouverte de coordination.

B. Principaux défis

1. L'Europe s'est engagée à devenir une société de la connaissance associant performance économique et inclusion sociale. Or, 80 millions de citoyens de l'UE sont actuellement faiblement qualifiés. On estime que d'ici à 2010, la moitié environ de la croissance nette de l'emploi concernera des travailleurs dotés de qualifications de niveau supérieur, un peu moins de 40 % de niveau secondaire supérieur et 15 % seulement des emplois seront occupés par des travailleurs de niveau scolaire élémentaire. C'est là un grave déclin des perspectives d'emploi des personnes faiblement qualifiées. Il est donc impératif de mieux reconnaître l'importance et la valeur de l'apprentissage, de la connaissance et des compétences. Le renforcement de la participation à l'éducation et à la formation et l'acquisition, au moins, de compétences de base et d'un bon niveau de littératie devraient figurer au sommet de l'ordre du jour européen.
2. La population active diminue et vieillit en même temps sous l'effet de l'évolution démographique. Il importe d'intervenir pour intégrer dans la population active les personnes actuellement inactives. L'Europe ne peut se

permettre de dilapider son atout le plus précieux: ses ressources humaines. Les chômeurs et la main-d'œuvre latente représentent 33 millions de personnes dans l'Europe des 25. Il n'est pas seulement nécessaire d'aider davantage de personnes, et surtout les femmes, à trouver des emplois, il faut aussi les aider à rester actives pendant toute leur vie active. Il est essentiel que des mesures soient prises pour contrer le chômage structurel, relever les niveaux de qualification et assurer un meilleur accès et une meilleure qualité de l'apprentissage pour tous.

3. La croissance de l'emploi et de la productivité est de plus en plus tributaire de l'innovation. Pour exploiter pleinement le potentiel de la nouvelle économie au profit d'emplois mieux qualifiés, plus stables et plus satisfaisants, il faut qualifier et former la population active de l'Europe pour répondre aux besoins du marché du travail moderne et aux besoins des technologies nouvelles et en rapide évolution. Entre 1995 et 2000, on a créé en Europe 1,5 million d'emplois dans le secteur des hautes technologies et 5,5 millions dans les secteurs de niveau éducatif supérieur. Les professions hautement qualifiées représentaient plus de 60 % des emplois créés. Les aptitudes et les compétences exercent une forte influence sur la créativité, l'innovation et la capacité d'adaptation. L'excellence dans l'enseignement général et la recherche sont primordiales, mais le transfert et la mise en pratique des connaissances dans les entreprises et les organisations nécessitent des travailleurs qualifiés dotés de compétences liées à l'emploi, acquises par la formation professionnelle initiale et actualisées par la formation continue dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. C'est un rôle important d'amélioration de la qualité du travail, d'augmentation de la satisfaction au travail, de motivation des travailleurs et de renforcement de la productivité qu'il revient à la FEP de jouer.
4. Le faible niveau de mobilité transnationale entrave l'avènement d'un véritable marché européen du travail. La disponibilité des bonnes compétences au bon endroit et au bon moment est essentielle pour que les marchés du travail fonctionnent plus efficacement à l'échelle européenne et contribuent à résorber les goulets d'étranglement. Dans de nombreux domaines, la demande de travailleurs qualifiés dépasse d'ores et déjà l'offre et les déséquilibres des qualifications limitent la capacité de croissance de l'UE. Il faut aussi une immigration sélective pour attirer de nouveaux talents et pallier aux pénuries sur le marché du travail, au déclin démographique et à l'exode des cerveaux. L'éducation et la formation peuvent aider à réduire les obstacles à la mobilité en reconnaissant les aptitudes et compétences acquises à l'étranger et en permettant notamment aux jeunes de se familiariser avec la formation et le travail dans d'autres pays.

5. Il est capital que les compétences et la formation ne soient pas réservées à une petite élite, mais qu'elles soient ouvertes à tous. La cohésion et l'inclusion sociales ne sont pas des objectifs purement sociaux, mais aussi des objectifs économiques. Un pourcentage important de personnes socialement exclues représente un fardeau pour les économies et limite la croissance et les investissements dans les domaines et secteurs novateurs et orientés sur l'avenir. Il peut être économiquement très rentable d'améliorer les niveaux de compétences et de littératie des personnes faiblement qualifiées. Des mesures personnalisées à l'intention des groupes défavorisés et menacés s'imposent pour renforcer leur participation à la formation et à l'emploi et pour éviter des coûts sociaux considérables à long terme.

c. Priorités pour la FEP

Pour atteindre les objectifs politiques et relever les défis qui viennent d'être évoqués, la FEP en Europe doit s'attacher à cinq grandes priorités.

1. *Pallier à l'importance du nombre d'individus faiblement qualifiés.* Si les pays européens ont accompli certains progrès en matière d'amélioration des niveaux de qualification de leur population et qu'il est probable que le critère de référence fixé par le Conseil, à savoir porter à 85 % au moins le nombre de jeunes qui achèvent le secondaire supérieur, sera atteint, le nombre d'individus faiblement qualifiés reste trop élevé et menace la cohésion sociale, la compétitivité et la croissance future. Le Canada, les États-Unis, le Japon et d'autres pays ont tous des niveaux plus élevés de qualification, notamment au niveau supérieur. Il importe d'éliminer les entraves à l'accès à la FEP et de rendre les dispositifs plus flexibles et plus attractifs, avec des itinéraires d'entrée dans l'enseignement et la formation au niveau supérieur, de même que sur le marché du travail. Une analyse approfondie des caractéristiques des individus faiblement qualifiés et d'autres groupes défavorisés est nécessaire afin de développer des mesures ciblées davantage centrées sur l'apprenant, afin qu'un plus grand nombre ils participent à la FEP et la mènent à bien. Les actions de lutte contre la déscolarisation précoce assument une mission importante de réduction du nombre d'individus faiblement qualifiés. Le critère de référence du Conseil, qui est de réduire de 10 % la déscolarisation précoce, est à portée de main si les efforts sont renforcés. Le renforcement des filières professionnelles et de l'apprentissage en situation de travail contribue à prévenir le décrochage scolaire. L'orientation et les conseils tout au long

de la vie contribuent à augmenter les taux de participation et d'achèvement en aidant les jeunes et les personnes plus âgées à trouver les filières les plus adéquates. Les pays devraient s'efforcer de mettre en place des systèmes d'orientation professionnelle plus cohérents et plus actifs assurant l'accès pour tous et développant des compétences de gestion de la carrière et de l'apprentissage.

2. *Promouvoir la formation professionnelle continue (FPC)*. La FPC est le maillon le plus faible de l'apprentissage tout au long de la vie. Le nombre d'entreprises dans l'UE qui dispensent une formation demeure faible, et la participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie est encore inférieure à 10 %. Tous les acteurs, y compris les partenaires sociaux, doivent intervenir pour développer dans la pratique l'apprentissage tout au long de la vie. Des mesures s'imposent, notamment, pour encourager les entreprises à former davantage, pour soutenir le développement de dispositifs destinés aux travailleurs des PME et pour favoriser la participation des apprenants non traditionnels, y compris des femmes de retour sur le marché du travail et des seniors. Il faut, en plus des incitations financières et des crédits de temps, une reconnaissance plus systématique de l'apprentissage non formel et informel. Des pactes d'apprentissage tout au long de la vie intégrés dans les conventions collectives adoptées par les partenaires sociaux à tous les niveaux, des environnements propices à l'apprentissage dans les écoles professionnelles et les entreprises, des offres d'apprentissage plus flexibles (y compris apprentissage en situation de travail, apprentissage électronique, apprentissage ouvert et à distance) constituent d'importants moyens pratiques de progresser. Si l'on renforce et que l'on accélère les efforts, le critère de référence du Conseil prévoyant d'augmenter la participation à l'apprentissage tout au long de la vie n'est pas impossible à atteindre.
3. *Renforcer la mobilité pour promouvoir l'avènement d'un marché européen du travail*. L'absence de reconnaissance mutuelle des qualifications et des compétences est un obstacle majeur à la mobilité au sein de l'UE. Le cadre européen pour les qualifications, avec le nouveau système Europass et l'augmentation des placements transnationaux, tels qu'ils sont prévus dans la nouvelle génération de programmes d'éducation et de formation, sont des instruments essentiels pour atteindre cet objectif. Ces instruments doivent être renforcés et mis en œuvre sur une large échelle sous la responsabilité particulière des pays et des partenaires sociaux. La plupart des pays ne prêtent pas encore une attention suffisante à ces questions. Il est indispensable de pratiquer un suivi, une évaluation et un retour d'information réguliers pour mesurer les progrès accomplis et améliorer l'effica-

citée des mesures. Afin de promouvoir une meilleure concordance entre l'offre d'éducation et de formation et la demande émanant du marché du travail, il faut établir, entre les instituts de FEP et le monde du travail, des liens solides qui soient complétés par des approches européennes de repérage précoce de l'apparition et de l'évolution des besoins de qualifications. On peut également, en renforçant la formation à l'entrepreneuriat, faire baisser le taux encore élevé d'échec des nouvelles entreprises et contribuer à la création d'emploi.

4. *Investir dans des systèmes de FEP de qualité.* Dans les États membres de l'UE, on consacre en moyenne moins de fonds publics et privés à l'éducation et à la formation primaire, secondaire inférieure et secondaire supérieure que dans les pays concurrents tels que l'Australie et les États-Unis. Il faut investir davantage pour combler ce fossé et relever les niveaux de qualification de la population d'Europe. Alors que les qualifications et les compétences sont si importantes, on voit souvent dans les sommes consacrées à la formation une dépense immédiate plutôt qu'un investissement à long terme. Tous les acteurs doivent assumer leur mission d'augmentation du niveau et de l'efficacité des ressources consacrées à la FEP initiale et continue. Les budgets européens et nationaux devraient aussi refléter les priorités de Lisbonne, notamment l'éducation et la formation et la R&D pour promouvoir la compétitivité. Il est impératif d'améliorer les données et les indicateurs relatifs à la FEP. L'assurance qualité est une condition indispensable pour assurer une meilleure rentabilité des investissements et une efficacité et une efficacité améliorées des systèmes de FEP. Quelques pays seulement ont mis en œuvre des systèmes d'assurance qualité. Les services de formation des entreprises marquent le pas sur les services de production et de marketing pour l'adoption d'une approche d'assurance qualité. Il faut prendre des mesures pour garantir que les approches d'assurance qualité soient largement appliquées par les organisations publiques et privées intervenant dans la FEP.
5. *Assurer la présence de professionnels de la FEP de haute qualité et bien qualifiés.* Les enseignants et formateurs de FEP assument un rôle crucial dans la promotion des objectifs de Lisbonne et de Copenhague. La qualité de la FEP est tributaire en premier lieu de la qualité de ses enseignants et formateurs. La FEP doit suivre le rythme des changements accélérés qui interviennent dans les processus et les contenus du travail. Le rôle des professionnels de la FEP évolue pour, depuis la simple transmission de connaissances, englober la facilitation de l'apprentissage et l'innovation. La profession d'enseignant de FEP est une profession en voie de vieillissement, avec dans de nombreux pays un salaire et une image modestes

et des pénuries d'effectifs. Les pays doivent de toute urgence améliorer le statut et l'attrait de la profession d'enseignant de FEP. Il importe de trouver le bon équilibre entre un professionnalisme plus poussé des enseignants et formateurs de FEP et une plus grande flexibilité des politiques de recrutement. Une attention particulière doit revenir à leur formation continue, y compris l'exploitation du potentiel d'apprentissage et d'innovation des TIC, de même que la formation à des contenus spécifiques.

D. Réussir le changement

Lors de la première phase des processus de Lisbonne et de Copenhague, des progrès considérables ont été accomplis, et nombreux ont été les accords conclus, les concepts clarifiés, les objectifs/principes et cadres communs fixés et les outils pratiques élaborés à l'appui des objectifs de la politique communautaire de l'éducation et de la formation. Pour parvenir à un véritable impact, il faudra au cours de la période à venir, c'est-à-dire d'ici à 2010, mettre l'accent sur le passage à l'action concrète aux niveaux national et régional. Du fait de ses liens étroits avec l'emploi et l'économie, il importe de voir dans la politique de la FEP un élément à part entière d'un cadre politique plus ample englobant tous les ministères concernés et les acteurs de l'éducation, du social, de l'emploi, des finances, de la justice et des autres domaines intéressés. En outre, pour promouvoir effectivement les priorités qui viennent d'être évoquées, tous les acteurs, qu'ils relèvent du secteur public, privé ou associatif, doivent se mobiliser et coopérer sur le mode partenarial.

L'UE continuera à apporter un soutien, à la fois par un financement conjoint et par l'échange d'expériences, l'apprentissage mutuel et la revue par les pairs. Les États membres, quant à eux, doivent faire en sorte que les possibilités financières de développement de la FEP fournies par les Fonds structurels et par les nouveaux programmes d'éducation et de formation soient intégralement utilisées.

Pour avancer sur la voie menant à une société de la connaissance, l'Europe a besoin d'une stratégie d'innovation favorisant l'investissement dans le capital humain et la qualité du capital humain. Une utilisation plus efficace des ressources, une conception prospective de la FEP et de nouvelles approches de l'apprentissage à l'école et dans l'entreprise constituent des ingrédients essentiels d'une telle stratégie. Il importe de prêter une attention particulière au développement de compétences clés, y compris la culture numérique, aux partenariats d'apprentissage (notamment aux niveaux local et régional) et à la création d'environnements propices à l'apprentissage dans tous les contextes.

Pour impulser une telle stratégie, les gouvernements devraient identifier les aspects essentiels de cette stratégie d'innovation, secondée par des partenariats publics-privés et la conclusion, avec les partenaires sociaux et d'autres acteurs, d'accords prévoyant des pactes d'innovation. La fixation de critères de performances et l'évaluation régulière des progrès accomplis devraient devenir une activité conjointe de toutes les parties concernées.

Introduction

Le Conseil européen réuni à Lisbonne en 2000 a défini une stratégie visant à faire de l'Europe, d'ici à 2010, l'économie de la connaissance la plus dynamique et la plus compétitive du monde, capable de générer une croissance durable, une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et une plus grande cohésion sociale. La mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie a un rôle décisif à jouer dans la réalisation de ces objectifs. Le processus de Lisbonne a été réaffirmé à Barcelone et à Copenhague en 2002 dans le cadre de la stratégie «Éducation et formation 2010» (graphique 1).

À Copenhague, 31 ministres des États membres de l'UE, des pays de l'EEE/AELE et des pays candidats, les partenaires sociaux européens et la Commission européenne ont adopté la «déclaration de Copenhague». Cette déclaration demande de renforcer la coopération en matière de formation et d'enseignement professionnels (FEP) et énonce les priorités suivantes: dimension européenne; transparence, information et orientation; reconnaissance des compétences et des qualifications; assurance qualité et formation des enseignants et formateurs. Le communiqué de Maastricht (décembre 2004) demande de procéder à une évaluation des progrès accomplis aux niveaux national et communautaire dans la réalisation des objectifs fixés pour la FEP à Lisbonne/Copenhague et définit de nouvelles priorités.

Le présent document de synthèse, qui s'appuie essentiellement sur l'étude de Maastricht ⁽¹⁾, a pour objet d'aider les décideurs politiques à situer le communiqué de Maastricht dans son contexte et de nourrir le débat. Ce rapport s'articule en trois parties.

La première partie (partie A) fournit un bref aperçu des principaux défis auxquels sont actuellement confrontés les systèmes de FEP en Europe, qui doivent notamment améliorer l'image et l'attractivité de la FEP (A1), s'adapter aux besoins du marché du travail et aux effets des changements démographiques (A2) et répondre aux besoins de cohésion sociale et de participation au marché du travail des groupes faiblement qualifiés ou défavorisés (A3).

(1) L'étude de Maastricht a été commandée par la Commission européenne au début de 2004 (Leney et al., 2004) afin de mesurer les progrès accomplis dans le domaine de la FEP dans les États membres de l'UE, les pays de l'AELE et les pays candidats, y compris la Turquie; cette étude était articulée en deux volets: une enquête auprès des Directeurs généraux de la formation professionnelle (DGFP) et des rapports nationaux.

Graphique 1: **Éducation et formation 2010 - stratégies européennes**

2000	2001	2002
<p style="text-align: center;">CONSEIL EUROPÉEN DE LISBONNE</p> <p>Objectif stratégique 2010 pour l'UE: «devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale».</p>	<p style="text-align: center;">CONSEIL EUROPÉEN DE STOCKHOLM</p> <p>3 objectifs stratégiques et 13 objectifs concrets pour les systèmes d'EF dans l'UE:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. améliorer la qualité et l'efficacité de ces systèmes 2. en faciliter l'accès pour tous 3. les ouvrir au monde extérieur. 	<p style="text-align: center;">CONSEIL EUROPÉEN DE BARCELONE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Progr. de travail pour améliorer les systèmes d'EF en Europe • Cadre stratégique pour un système européen de LLL • Connaissance de la demande d'apprentissage, en tant que base de la stratégie de LLL. <p>Faire des systèmes européens d'EF une référence de qualité mondiale.</p>
<p>Processus de LLL</p> <p>Octobre 2000: <i>Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie</i> de la Commission, suivi d'une consultation à l'échelle européenne, qui a donné lieu, en novembre 2001, à la communication <i>Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie</i>.</p> <p>Actions prioritaires: valoriser l'EF; information, orientation et conseil; investir du temps et de l'argent dans l'EF; rapprocher les offres d'EF des apprenants; compétences de base; pédagogies novatrices.</p>		<p>Novembre 2002: la déclaration de Copenhague invite à renforcer la coopération en matière de FEP.</p>

La deuxième partie (partie B) dresse un bilan des progrès accomplis à ce jour par les États membres et des priorités nationales. Les questions abordées sont la mise en œuvre des réformes et les pratiques observées (B1), les dépenses et les incitations en matière de formation (B2), la performance économique et la contribution de l'éducation et de la formation (B3), la cohésion sociale et les individus à risque (B4), les itinéraires d'apprentissage ouvert et l'orientation (B5), la mobilisation des divers acteurs et les partenariats (B6), les pédagogies novatrices et les environnements propices à l'apprentissage

EF = éducation et formation; LLL = éducation et formation tout au long de la vie (*lifelong learning*); RH = ressources humaines

2003	2004	Dez. 2004
<p style="text-align: center;">CONSEIL EUROPÉEN DE BRUXELLES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Progr. décennal pour réaliser les objectifs des systèmes d'EF, afin de garantir un investissement efficace et efficient dans les RH • Promouvoir la transparence, la reconnaissance et l'assurance qualité des qualifications dans l'ensemble de l'UE • Accent sur les compétences de base, les langues, la culture numérique et le LLL dans les systèmes d'EF. 	<p style="text-align: center;">CONSEIL «ÉDUCATION» DE BRUXELLES</p> <p>Résolution relative à l'orientation Conclusions sur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • assurance qualité dans la FEP • identification et validation de l'apprentissage non formel et informel • décision concernant l'Europass. 	<p style="text-align: center;">MAASTRICHT</p> <p>Le communiqué de Maastricht dresse un bilan des progrès accomplis dans la stratégie de Lisbonne / Copenhague et définit de nouvelles priorités et stratégies dans le cadre du processus de Copenhague concernant le renforcement de la coopération européenne renforcée dans la FEP.</p>
<p>Priorités:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dimension européenne de la FEP • transparence, information, conseil • reconnaissance des compétences et des qualifications • assurance qualité, formation des enseignants et formateurs. 	<p>Mai 2003: le Conseil «Éducation» définit des niveaux de référence pour améliorer les systèmes d'EF d'ici à 2010, afin de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • réduire le nombre de jeunes quittant prématurément le système scolaire, • accroître le nombre de diplômés en mathématiques, sciences et technologie, • améliorer les compétences de base, • accroître le taux d'achèvement dans le secondaire supérieur, • réduire le nombre de jeunes ayant de mauvais résultats en lecture, • accroître la participation au LLL, • investir davantage dans les ressources humaines. 	

(B7) et le rôle des enseignants et des formateurs dans l'assurance qualité de la FEP (B8).

La troisième partie (partie C) passe en revue la contribution, au niveau européen, du processus de Copenhague à la réalisation des objectifs de Lisbonne.

Les données et les exemples relatifs aux principaux concurrents de l'Europe sont regroupés dans les parties A et B. Quelques exemples d'actions menées dans les États membres sont présentés dans la partie B. Une synthèse thématique des principales mesures prises par les pays européens pour

promouvoir la FEP dans le cadre des processus de Lisbonne et de Copenhague, ainsi que des références complémentaires et des tableaux et graphiques plus détaillés, sont présentés en annexe.

Définir la FEP

La FEP englobe toutes les activités plus ou moins organisées ou structurées, débouchant ou non sur une qualification formelle, destinées à doter les individus des connaissances, compétences et aptitudes nécessaires pour l'exercice d'une profession ou d'un ensemble d'activités professionnelles. La FEP s'adresse à tout individu, indépendamment de son âge ou de toute autre spécificité, y compris de son niveau de qualification préalable, et peut être dispensée en tout lieu. Elle peut être spécifique à un emploi ou viser un éventail plus large d'activités professionnelles. Elle peut comporter des éléments d'enseignement général. Le caractère indispensable de la FEP pour les individus, les entreprises et la société est largement reconnu et la FEP est considérée comme un élément clé de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

La FEP revêt une multitude de formes dans les divers pays, voire à l'intérieur d'un même pays. Elle peut être organisée en tant que formation préprofessionnelle, visant à préparer les jeunes à leur transition vers un programme de FEP de niveau secondaire supérieur. En règle générale, la formation professionnelle initiale (FPI) débouche sur un certificat du secondaire supérieur. Elle peut être dispensée en établissement, en entreprise, ou sous une forme combinant ces deux modes de prestations (comme c'est le cas dans le système dual). L'achèvement d'un programme de FPI permet d'accéder à un emploi qualifié ou à une formation postsecondaire, parfois aux études supérieures. La FEP qui relève du niveau postsecondaire permet d'accéder à un emploi hautement qualifié (par ex., à un poste d'agent de maîtrise ou de technicien) et, dans certains cas, à l'enseignement supérieur. La formation professionnelle continue (FPC) peut prendre des formes multiples, allant de cours de formation de brève durée à des programmes plus longs et/ou de niveau avancé; elle peut être dispensée par les entreprises ou les réseaux d'entreprises, par les organisations de partenaires sociaux ou par des organismes locaux, régionaux ou nationaux. La FPC s'adresse tant aux actifs occupés qu'aux chômeurs et aux individus de retour sur le marché du travail.

Le présent document de synthèse vise à fournir une vue d'ensemble sélective de l'évolution des aspects clés de la FEP ⁽²⁾.

(2) De plus amples informations sur l'évolution au niveau national sont disponibles auprès du Cedefop, qui a publié des monographies détaillées sur les systèmes de FEP dans tous les pays européens.

SECTION A

Contexte et principaux défis

Compétitivité: l'Europe rattrape-t-elle son retard?

Selon les estimations, à l'avenir, pas moins de 30 % des travailleurs exerceront un emploi directement lié à la production et à la diffusion de connaissances (Kok, 2004, p. 19). Il ne fait aucun doute que les pays industrialisés se transforment en économies de la connaissance. «Pour soutenir la concurrence dans la société mondiale de la connaissance, l'Europe doit aussi investir dans son capital le plus précieux: ses ressources humaines. La productivité et la compétitivité de l'Europe dépendent directement de la disponibilité d'une main-d'œuvre flexible, dotée de hauts niveaux d'éducation et de compétences.» (*ibid.*, p. 33)

Dans son document sur la stratégie d'innovation au Canada (*Knowledge matters*, 2002), le gouvernement canadien souligne que, d'ici à 2004, sur l'ensemble des nouveaux emplois, quelque 70 % exigeront une qualification de niveau postsecondaire et 25 % supplémentaires un diplôme universitaire. Seuls 6 % des nouveaux emplois seront occupés par des individus n'ayant pas achevé le secondaire.

La compétitivité est l'un des objectifs majeurs du processus de Lisbonne; elle a trait à la performance en matière d'économie et d'emploi, à la cohésion sociale et à la croissance économique durable. La recherche sur la compétitivité «analyse les faits et les politiques qui déterminent la capacité d'un pays de générer et de maintenir un environnement propice à la création de valeur ajoutée pour ses entreprises et de prospérité pour ses citoyens.» (IMD, 2004, p. 740). Pour mesurer la compétitivité et établir un classement par pays, il est indispensable de disposer d'un certain nombre d'indicateurs, dont l'investissement dans l'éducation et la formation. Malgré les critiques dont ils font l'objet, les classements – à condition de s'appuyer sur des données et des méthodes fiables – permettent de situer un pays dans un contexte comparatif.

Quel est le degré de compétitivité de l'Europe à l'heure actuelle? Le tableau 1 présente certains indicateurs, qui s'appuient sur des données détaillées émanant de diverses organisations internationales, notamment l'OCDE, la Banque mondiale, l'OIT et l'ONU.

! Certains pays européens, en particulier le Danemark, l'Irlande, le Luxembourg et la Finlande, comptent parmi les 10 pays qui affichent les meilleurs résultats en matière de performance économique et d'efficacité des services publics et des entreprises. En revanche, la plupart des États membres de l'UE sont moins compétitifs que l'Australie, le Canada et les États-Unis en termes de progrès économiques et technologiques.

L'étude de Maastricht (2004) identifie trois groupes d'économies compétitives:

1. les «pays du centre» (Allemagne, France), caractérisés par une forte productivité (PIB/heure travaillée), un niveau de dépenses sociales élevé et une approche de partenariat social solidaire;
2. le «groupe nordique» (Finlande, Norvège, Suède et, pour partie, Danemark), qui affichent les meilleurs résultats dans divers domaines de performance économique, tels que la croissance et la productivité à l'échelle européenne, le fort taux de participation au marché du travail et à l'éducation/formation, le niveau de dépenses sociales élevé et l'approche solidement établie de partenariat social;
3. les pays anglo-saxons (Royaume-Uni et États-Unis), qui affichent des taux d'emploi élevés et de bons résultats économiques (avec toutefois un faible taux de productivité pour le Royaume-Uni), où le niveau des dépenses sociales est plus faible et où le partenariat social est moins développé.

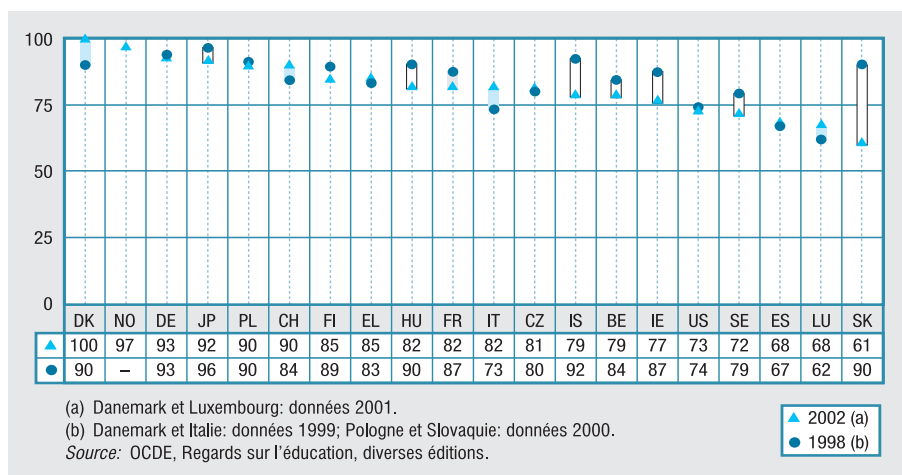
FEP: évaluation des progrès entravée par le manque de données et d'indicateurs

Il est difficile d'évaluer la contribution de l'éducation et de la formation à la compétitivité, et encore plus difficile de mesurer l'impact spécifique de la FEP. Les données émanant des systèmes nationaux manquent d'homogénéité et ne se prêtent guère à la comparaison, en particulier à la comparaison dans le temps. Ce constat s'applique à tous les pays. Aux États-Unis, par exemple, la plupart des données sur la FEP présentent peu de fiabilité et de validité (NAVE, 2004). Il importe d'améliorer l'information et de fournir une image comparative plus claire des tendances de la FEP dans les divers pays d'Europe, afin d'aider les décideurs à suivre l'évolution des politiques et à les évaluer.

A1. Image et attractivité de la FEP et participation

L'attractivité ou l'image de tout itinéraire d'éducation ou de formation sont subjectives et dépendent de divers déterminants, dont les possibilités d'accès aux études et formations complémentaires et les perspectives de carrière, de salaire et de statut social. Un indicateur potentiel de l'image et de l'attractivité de tel ou tel parcours est le taux d'inscription. Cependant, les données par âges relatives aux taux d'inscription dans le secondaire supérieur, et notamment dans les programmes de formation professionnelle, font défaut ⁽³⁾. Le graphique 2 montre l'évolution du taux d'obtention d'un diplôme du secondaire supérieur au cours des dernières années.

Graphique 2: **Taux d'obtention d'un diplôme du secondaire supérieur dans certains pays européens, au Japon et aux États-Unis, 1998 et 2002**



Bien que la FEP contribue à accroître la performance des individus, des entreprises, de l'économie et de la société, elle offre moins d'attrait que l'enseignement général dans certains pays, comme l'illustrent les taux de participation à la filière professionnelle dans le secondaire supérieur. Dans la plupart des pays européens (exception faite de Chypre et de la Hongrie), la proportion des garçons dans la filière professionnelle est plus élevée que celle des filles (tableau 2). La proportion de jeunes en FPI par rapport aux élèves inscrits

(3) L'une des raisons est que les données nationales relatives aux taux d'inscription couvrent un large éventail de groupes d'âges.

Tableau 1: Indicateurs de compétitivité pour certains pays de l'OCDE

Pays	Performance économique (2004)	Efficience des services publics (2004)	Performance des entreprises									
			Total	Productivité du travail (a) (2003)		Évolution de la population active (b) (2003)		Total	Population âgée de plus de 65 ans (c) (2002)		Ordinateurs par habitant (d) (2003)	
			CLASSEMENT	CLASSEMENT	US \$	CLASSEMENT	Évolution (%)	CLASSEMENT	CLASSEMENT	%	Pour 1000 habitants	CLASSEMENT
BE	20	44	20	40,58	8	0,66	38	18	16,9	535	14	
CZ	28	48	50	18,03	36	-0,08	49	34	13,9	236	33	
DK	32	5	9	37,06	13	-0,35	54	5	14,8	680	5	
DE	4	34	34	34,89	15	-0,33	52	10	17,1	511	17	
EE	29	15	31	16,06	42	1,20	26	35	15,5	240	32	
EL	45	49	39	29,58	25	-0,07	48	39	19,2	143	40	
ES	22	22	38	30,55	23	2,63	9	31	17,1	233	34	
FR	13	41	43	42,38	6	0,78	34	16	16,2	440	24	
IE	6	13	11	45,10	3	3,51	4	25	11,1	515	16	
IT	39	56	54	39,31	10	0,65	39	37	18,3	339	28	
LU	3	9	12	53,37	2	2,88	7	21	14,4	639	10	
HU	47	43	47	18,03	37	1,06	30	32	15,4	164	38	
NL	7	25	15	38,10	12	1,00	32	14	13,6	638	11	
AT	21	14	14	36,41	14	1,40	24	17	15,5	501	20	
PL	57	58	56	16,33	41	-1,38	58	47	12,5	122	42	
PT	42	32	48	20,34	35	0,48	42	36	16,6	224	36	
SI	33	47	51	22,83	31	-1,33	57	38	14,4	309	30	
SK	46	26	46	17,52	39	0,34	44	42	11,4	195	37	
FI	31	4	10	34,22	17	-0,38	55	7	15,4	680	4	
SE	25	19	16	30,65	22	0,66	37	4	17,2	706	2	
UK	14	29	21	30,93	21	0,19	46	24	15,9	547	13	
CH	27	11	25	27,68	27	0,70	35	3	15,4	656	7	
IS	15	7	5	31,78	20	0,25	45	8	11,7	684	3	
NO	26	17	27	43,56	5	-0,21	51	11	14,9	675	6	
AU	19	2	4	34,16	18	1,49	22	13	12,6	650	9	
CA	8	6	8	31,99	19	2,16	15	6	12,5	652	8	
CN	2	21	35	4,39	57	1,25	25	41	7,3	33	55	
KR	49	36	29	16,56	40	0,17	47	27	7,9	391	27	
JP	17	37	37	29,88	24	-0,34	53	2	18,5	509	19	
US	1	10	1	40,72	7	1,14	27	1	12,5	745	1	

Infrastructures							Pays
Utilisateurs d'Internet (e) (2003)	Exportations de produits de haute technologie (f) (2002)		Dépenses totales de R&D (g) (2002)		Indice de développement des ressources humaines (h) (2001)		
	Pour 1000 habitants	CLASSEMENT	%	CLASSEMENT	en % du PIB	CLASSEMENT	
435	23	10,5	40	2,2	16	6	BE
294	37	14,3	35	1,3	26	35	CZ
645	3	21,7	18	2,4	12	11	DK
442	20	16,6	29	2,5	11	21	DE
399	30	12,0	38	0,8	42	40	EE
241	40	9,9	42	0,6	47	30	EL
307	35	6,9	47	1,0	38	23	ES
361	32	21,2	20	2,2	15	18	FR
410	27	40,6	6	1,2	33	11	IE
408	28	9,0	43	1,1	34	26	IT
440	22	18,9	26	1,7	23	11	LU
247	39	24,8	13	1,0	37	38	HU
565	13	27,7	12	1,9	19	5	NL
508	18	15,3	34	1,9	18	17	AT
218	42	2,8	59	0,6	46	37	PL
555	15	7,0	46	0,9	39	29	PT
410	26	5,2	49	1,2	31	33	SI
230	41	3,2	58	0,6	49	39	SK
589	9	24,2	15	3,4	3	11	FI
648	2	16,4	32	4,3	2	3	SE
508	17	31,4	10	1,9	20	11	UK
582	10	21,0	22	2,6	9	9	CH
659	1	5,5	48	3,1	5	2	IS
629	4	22,3	17	1,6	24	1	NO
601	6	16,5	31	1,6	25	4	AU
594	8	14,3	36	1,8	22	6	CA
61	55	23,3	16	1,2	30	54	CN
605	5	31,5	8	2,5	10	34	KR
566	12	24,5	14	3,1	6	9	JP
597	7	31,8	7	2,7	8	6	US

Zones grisées: 10 meilleures performances

- (a) Estimations: PIB (SPA) par personne par heure, USD
- (b) Taux d'évolution
- (c) Par rapport à l'ensemble de la population
- (d) Nombre d'ordinateurs pour 1000 personnes / Source: Computer Industry Almanac
- (e) Nombre d'utilisateurs d'Internet pour 1000 personnes / Source: Computer Industry Almanac
- (f) En pourcentage des exportations
- (g) En pourcentage du PIB
- (h) Combinaison des indicateurs économiques, sociaux et éducatifs / Source: Human Development Report

Source: IMD World Competitiveness Yearbook 2004

dans l'enseignement général est en augmentation dans la plupart des «anciens» États membres (exception faite de l'Allemagne, de l'Italie et du Luxembourg), mais elle est en diminution dans la plupart des nouveaux États membres (voir graphique A1 en annexe). Aux États-Unis, seuls quelque 25 % des apprenants sont des «concentrateurs de crédits professionnels» ⁽⁴⁾.

⚠ Compte tenu de leur situation souvent précaire sur le marché du travail, les femmes devraient être encouragées à participer davantage à la FEP, grâce à des formations mieux ciblées et à des campagnes d'information destinées à améliorer l'image de la FEP, notamment dans les professions traditionnellement masculines qui offrent des perspectives de carrière claires. Les pays dans lesquels la participation à la FPI est en diminution devraient prendre des mesures pour inverser cette tendance; cela s'applique tout particulièrement aux nouveaux États membres, ainsi qu'à l'Allemagne, à l'Italie et au Luxembourg. L'étude de Maastricht a identifié des liens étroits dans de nombreux pays entre les taux d'obtention d'un diplôme professionnel de niveau secondaire supérieur et les faibles taux de déscolarisation précoce. Dès lors, le renforcement de la filière professionnelle peut prévenir et réduire le décrochage scolaire. (Voir aussi section B4)

Tableau 2: **Élèves du secondaire supérieur inscrits dans la filière professionnelle (%)** ^(a)

	Pays	
	Garçons	Filles
<i>Proportion en 2002</i>		
70 % et plus	CZ, SK, AT, SI, RO, NL, BE, CH	CZ, UK, SK
60 % - 69 %	PL, DE, UK, LU, BG, NO, FR, FI	BE, AT, NL, SI, LU
50 % - 59 %	DK, SE	CH, DE, RO, FI, NO, PL, FR
25 % - 49 %	EE, EL, ES, IS, IT, JP, LT, LV, MT, PT	BG, DK, EL, ES, IS, LV, SE
Moins de 25 %	CY, HU	PT, IT, JP, LT, EE, MT, HU, CY
<i>Tendances 1998-2002</i>		
Augmentation	CZ, AT, NL, UK, NO, FI, DK, SE, IS, EL, ES, PT, HU	UK, AT, NL, FI, NO, SE, DK, BG, ES, EL, LV, IS, PT, HU
Diminution	SK, SI, RO, PL, DE, LU, BG, LV, EE, LT, IT	CZ, SK, SI, LU, DE, RO, PL, IT, LT, EE

(a) Proportion par rapport à l'ensemble des élèves inscrits dans le secondaire supérieur

(Source: Eurostat)

(4) Les «concentrateurs de crédits professionnels» (*occupational concentrators*) sont les apprenants qui participent le plus intensivement aux programmes de FEP (à savoir, ceux qui obtiennent au minimum 3,0 crédits professionnels dans un même domaine d'études).

A2. Mutations sur le marché du travail et évolution démographique

Dans certains pays européens, la croissance de l'emploi et la création d'emploi sont insuffisantes. Le chômage structurel, dû aux inadéquations sur le marché du travail, est un phénomène persistant, qui se manifeste par une forte proportion de chômeurs de longue durée alors que, dans le même temps, de nombreux postes demeurent non pourvus. L'analyse des besoins à long terme du marché du travail fait apparaître une demande croissante de travailleurs qualifiés et hautement qualifiés, induite par l'évolution vers des services à forte intensité de connaissances et vers un secteur manufacturier de haute technologie, par la mondialisation et par les changements technologiques.

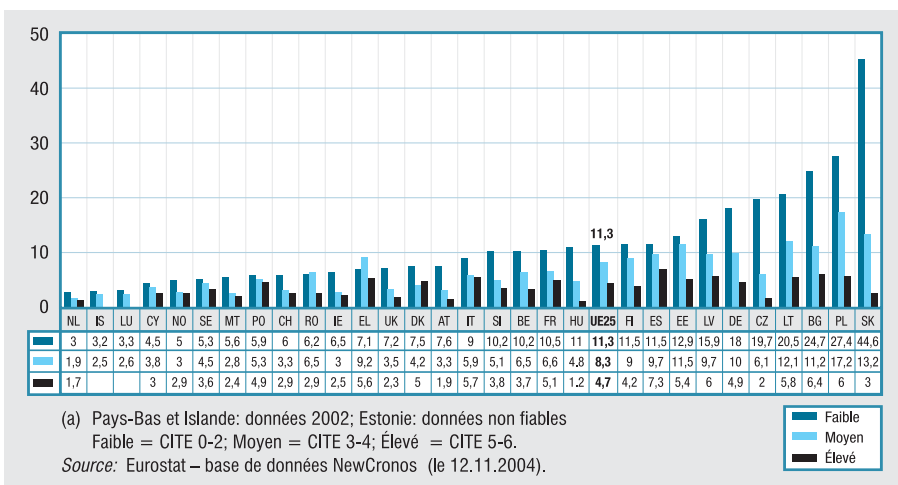
Chômage structurel: un défi pour le marché du travail européen

En 2003, le taux de chômage dans l'Europe des 25 s'élevait à 9,0 %, ce qui représente quelque 19 millions d'individus. Le chômage de longue durée est un défi constant pour la plupart des pays européens. Après une diminution entre 1994 et 2001, le chômage de longue durée a réamorcé une hausse, pour atteindre 4 % de la population active. La moitié des chômeurs de longue durée sont sans emploi depuis au moins deux ans.

❗ Outre les chômeurs recensés, il faut tenir compte des chômeurs non déclarés comme tels, mais qui sont à la recherche d'un emploi, ainsi que les «travailleurs découragés», qui ne recherchent pas activement un emploi, mais qui accepteraient une offre appropriée. Dans l'UE, le chômage non déclaré concerne quelque 14 millions d'individus. Si l'on ajoute à ce chiffre les 19 millions de chômeurs recensés, l'Europe compte quelque 33 millions de citoyens privés d'emploi (Eurostat, *Enquête sur les forces de travail 2003*).

Un indicateur des inadéquations de compétences est le taux de chômage des individus par niveau de qualification (graphique 3). Dans tous les États membres de l'UE (et dans la plupart des autres pays de l'OCDE), les individus hautement qualifiés sont beaucoup moins touchés par le chômage que les individus faiblement qualifiés (graphique 3) ⁽⁵⁾. En 2003, le taux de chômage des individus faiblement qualifiés était de 11,3 %, alors que les taux de chômage des individus moyennement et hautement qualifiés s'élevaient respectivement à 8,3 % et 4,7 %. Ces taux indiquent clairement une augmentation de la demande de compétences et de qualifications de haut niveau sur le marché du travail.

(5) À quelques exceptions près (voir graphique 3).

Graphique 3: **Taux de chômage de l'ensemble de la population, par niveau d'éducation, 2003 ^(a), UE 25 (%)**

Il est indispensable de réduire le chômage structurel et les inadéquations de compétences pour promouvoir la mobilité géographique, professionnelle et sociale. Cette réduction peut être opérée en renforçant les politiques actives du marché du travail comportant un élément de formation, en assurant une meilleure cohérence entre les systèmes et les politiques d'éducation et de formation et les politiques économiques et de l'emploi et en prenant en compte les besoins à long terme du marché du travail et des individus. Ces mesures semblent les plus indispensables pour garantir l'efficacité des marchés du travail locaux, régionaux et nationaux.

⚠ Il est urgent de mettre en place des programmes de FEP plus ciblés, et notamment des actions de reconversion dans le cadre des politiques actives du marché du travail, pour réduire le chômage structurel et le chômage non déclaré et pour élever les taux d'emploi. Intégrer la part «inactive» des forces de travail potentielles dans l'emploi est particulièrement important au regard du vieillissement de la population active que connaîtra l'Europe au cours des prochaines décennies.

Évolution démographique: la bombe à retardement est amorcée

L'âge moyen de la population européenne, qui était de 39 ans en 2000, sera d'environ 45 ans en 2050. Le tableau 3 illustre le défi démographique qui attend l'Europe des 15 au cours des prochaines décennies ⁽⁶⁾. D'ici à 2030,

(6) Les scénarios démographiques d'Eurostat pour les nouveaux États membres ne sont pas encore disponibles.

le nombre d'individus âgés de 20 à 54 ans diminuera de 27,2 millions. Dans le même temps, le nombre de seniors en âge de travailler (55-64 ans) augmentera de 13,5 millions. En conséquence, le rapport de dépendance économique des seniors augmentera de manière significative.

Tableau 3: **Scénario démographique pour l'Europe des 15 à l'horizon 2050**

Groupes d'âge	2000	2020	2030	2050
<i>% par rapport à l'ensemble de la population</i>				
0 - 19 ans	23	20	19	19
20 - 64 ans	61	59	56	53
65 ans et plus	16	21	25	28
<i>Évolution par rapport à 2000 (en millions)</i>				
20 - 54 ans		- 0,6	- 27,2	- 42,6
55 - 64 ans		+ 17,9	+ 13,5	+ 8,0

Source: Eurostat. Scénario démographique de base, révision 1999.

! Eu égard à la diminution et au vieillissement de la population active en Europe, il est urgent d'améliorer les compétences des jeunes et d'accroître les taux d'emploi, tout particulièrement de l'emploi féminin. L'Europe ne peut pas se permettre de laisser ses ressources humaines inexploitées. Elle doit poursuivre ses efforts pour maintenir plus longtemps les seniors en emploi, pour adapter leurs compétences et pour assurer la visibilité de celles qu'ils ont acquises par l'apprentissage non formel et informel.

Mobilité transnationale: du chemin reste à parcourir

La mobilité géographique dans l'Europe des 15 a toujours été faible. Seuls quelque 2 % des citoyens de l'UE travaillent dans un pays autre que celui où ils sont nés. L'élargissement européen a fait craindre un afflux soudain d'immigrants. En fait, le volume global de l'immigration en provenance des nouveaux États membres et des pays candidats sera vraisemblablement bien moindre que celui qui est avancé dans le débat public. Si l'immigration peut améliorer la performance économique dans les pays d'accueil, elle peut être préjudiciable pour les réserves de capital humain des pays d'origine (fuite des cerveaux).

Les politiques de mobilité dans l'UE devraient continuer à élargir les options

transnationales d'activités éducatives de brève durée et de mobilité des étudiants grâce à des dispositifs européens de bourses pour les jeunes et d'incitations financières. Les partenaires sociaux ont un rôle clé à jouer à cet égard. Une question essentielle est de réaliser une mobilité négociée, qui prévoit la pleine reconnaissance des qualifications.

⚠ Dans le contexte d'un marché du travail européen plus ouvert et plus international, la FEP peut réduire les obstacles à la mobilité géographique des travailleurs et des apprenants. Dans la perspective du déclin démographique, il convient de compléter les mesures en faveur de la formation initiale et continue par des politiques d'immigration destinées à attirer des travailleurs de pays non européens, en particulier des travailleurs qualifiés. Cela exige la reconnaissance des qualifications et des compétences acquises à l'étranger dans le cadre de l'apprentissage formel et non formel, ainsi qu'une base juridique et des mesures de familiarisation. De tels dispositifs constituent une priorité politique dans les pays qui ont une longue tradition d'immigration, tels que l'Australie, le Canada et les États-Unis.

A3. Bas niveaux de qualification

La vision d'une Europe parvenue à un haut niveau d'intégration sociale et dotée de forces de travail hautement éduquées, flexibles et adaptables, est loin d'être concrétisée. De nombreux groupes sont marginalisés. Ces groupes ont au moins deux caractéristiques communes: ils manquent de compétences de base et ils n'ont pas facilement accès à l'éducation et à la formation.

En 2003, l'Europe des 25 comptait près de 80 millions d'individus âgés de 25 à 64 ans peu ou pas du tout qualifiés (à savoir, n'ayant pas achevé le secondaire supérieur), soit quelque 32 % de la population en âge de travailler. Ce chiffre est plus ou moins équivalent à celui de l'ensemble de la population du plus grand État membre, à savoir l'Allemagne, et donne la mesure du défi considérable que doit relever l'UE pour élever les niveaux de compétences de sa population.

La proportion d'individus faiblement qualifiés ou sans qualification dans l'UE est beaucoup plus élevée que celle des pays concurrents, tels que le Canada, le Japon, la Corée du Sud et les États-Unis (tableau 4). Ces pays, ainsi que l'Australie, affichent des niveaux d'éducation des adultes plus élevés, en particulier au niveau supérieur. Par contre, le taux de diplômés des niveaux secondaire et postsecondaire, en particulier pour ce qui est de la formation professionnelle, est généralement plus élevé en Europe.

Tableau 4: **Niveaux d'éducation des adultes ^(a) dans certains pays de l'OCDE, 2002-2003 ^(b)**

	Faible	Secondaire supérieur / postsecondaire	Supérieur
UE-25	32	47	21
Australie	39	30	31
Canada	18	40	43
Japon	16	47	36
Corée du Sud	30	45	26
États-Unis	13	49	38

(a) Population âgée de 25 à 64 ans; faible = CITE 0-2; secondaire supérieur/postsecondaire = CITE 3-4; supérieur = CITE 5-6

(b) UE: données 2003 (pour partie estimations); autres pays: données 2002

Sources: UE: base de données Eurostat-NewCronos; OCDE: Regards sur l'éducation, 2004

! La forte proportion d'individus faiblement qualifiés dans l'UE indique le long chemin qui nous reste à parcourir pour nous positionner au premier rang mondial en termes de capital humain de haute qualité. Nos «concurrents» améliorent les niveaux de compétences de leurs ressources humaines, qui sont déjà parmi les plus hautement qualifiées du monde. L'Europe doit non seulement déployer des efforts pour parvenir à l'excellence dans l'enseignement général, mais également renforcer les compétences professionnelles acquises par la FEP et par l'apprentissage non formel.

Dès lors que l'élévation des niveaux de qualifications (formelles) de la population passe essentiellement par l'amélioration des compétences des cohortes de jeunes, ce processus prendra du temps.

Le plus souvent, les bas niveaux de qualification sont sortis prématurément du système scolaire ou ont abandonné leurs études ou leur formation postobligatoires. La réduction du nombre de jeunes déscolarisés précoces demeure un moyen important d'élever les niveaux de compétences des populations. En 2003, le Conseil a fixé des objectifs précis pour ces deux groupes: il s'agit d'accroître le nombre de jeunes qui achèvent le secondaire supérieur et de diminuer le pourcentage de jeunes sortant prématurément du système scolaire. Les progrès accomplis dans la réalisation de ces objectifs sont résumés dans la section B4.

SECTION B

Progrès accomplis et priorités au niveau national

Les plans d'action nationaux intègrent les approches et les instruments définis à Lisbonne et à Copenhague pour l'éducation et la formation tout au long de la vie; la coopération en matière de FEP entre les pays européens s'est accrue (tableau 5).

Globalement, on observe une cohérence ou une compatibilité entre les priorités nationales et européennes. Cela étant, les pays européens progresseront dans la mise en œuvre des recommandations de Copenhague selon des priorités différentes. Ils continueront d'élaborer les réformes les plus adaptées à leurs traditions, à leurs défis et à leurs objectifs spécifiques.

Tableau 5: **Liens entre les politiques nationales et communautaire en matière de FEP**

	Cohérence entre les politiques nationales et communautaire	Pas d'influence directe des processus de Copenhague ou de Lisbonne sur les politiques nationales; on observe toutefois une compatibilité globale
UE-15	Belgique-Wa; Danemark; Finlande; France; Allemagne; Irlande; Italie; Luxembourg; Pays-Bas; Portugal; Espagne; Suède; Royaume-Uni	Autriche; Belgique-FI; Grèce
UE-10	République tchèque; Estonie; Hongrie; Lettonie; Lituanie; Slovaquie	Chypre; Malte; Pologne; Slovaquie
Pays candidats	Bulgarie; Roumanie	Turquie
EEE	Islande	Norvège; Liechtenstein

Source: Étude de Maastricht, 2004 (enquête DGFP).

Réformes de l'éducation et de la formation en Australie, au Canada et aux États-Unis

L'**Australie** a mis en œuvre d'importantes réformes de la FEP au cours des dix dernières années, notamment:

- introduction d'une approche de la formation axée sur les compétences;
- mise en œuvre d'un cadre national de qualifications;
- développement d'un marché de la formation soucieux de répondre aux besoins des apprenants et des employeurs;
- mise en place de mécanismes destinés à renforcer les itinéraires d'enseignement et de formation;
- réforme de la formation des apprentis (dispositif *New Apprenticeship*);
- introduction d'un cadre national pour l'assurance qualité et d'un système national de certification des prestataires de formation.

Au **Canada**, les priorités retenues par le gouvernement dans sa stratégie d'innovation sont les suivantes:

- poser les bases de l'éducation et de la formation tout au long de la vie pour les enfants et les jeunes, ce qui passe aussi par des mesures en faveur de la formation en apprentissage;
- faciliter l'accès aux programmes postsecondaires et renforcer l'excellence à ce niveau;
- construire des forces de travail de niveau international;
- aider les immigrants à réaliser pleinement leurs potentialités.

Un processus de réforme de la réglementation sera engagé en 2005, dont les priorités porteront sur le financement durable, les partenariats, les compétences en matière d'innovation et le développement d'une société d'intégration dotée de forces de travail qualifiées (Gouvernement du Canada, 2002).

Aux **États-Unis**, l'objectif national est qu'une éducation/formation de 14 années minimum devienne la norme. La loi *Perkins III* (1998) définit les objectifs suivants:

- intégrer l'enseignement général et la FEP;
- assurer la cohérence entre les programmes secondaires et postsecondaires;
- travailler en partenariat avec les employeurs;
- étendre l'utilisation des technologies.

Cette loi préconise d'instaurer des normes strictes pour l'offre éducative et de renforcer la responsabilisation.

Le rapport final sur l'évaluation nationale de l'enseignement professionnel aux États-Unis (NAVE, 2004) fait apparaître que le défaut des politiques passées est le manque de clarté des priorités fédérales, qui entrave les efforts pour développer des actions éducatives lisibles et ciblées. Ce rapport préconise de définir des priorités claires et de mettre l'accent soit sur le développement de savoirs généraux ou professionnels, soit sur le développement de compétences spécifiques à un emploi (en particulier dans la FEP de niveau postsecondaire).

B1. Mise en œuvre des réformes et pratiques observées

Améliorer la transparence et promouvoir la mobilité

Il importe d'assurer une meilleure transparence des cadres ou systèmes nationaux de qualifications applicables aux différents niveaux de la FEP. Un certain nombre de pays (République tchèque, Estonie, Irlande, Italie, Hongrie, Malte, Pays-Bas, Pologne, Roumanie, Slovaquie et Royaume-Uni) développent ou mettent en œuvre de tels cadres. Ces activités seront menées en liaison avec le cadre européen pour les qualifications décrit dans la partie C.

Un élément clé pour améliorer la transparence et pour promouvoir la mobilité en Europe est l'Europass. Il s'agit d'un portfolio unique de documents qui présente les qualifications et les compétences de son titulaire. Le nouvel Europass entrera en vigueur en 2005 (voir partie C) (7). La plupart des pays ont mis en œuvre l'Europass-Formation (8) et d'autres ont entrepris des préparatifs en ce sens (Bulgarie, République tchèque, Estonie, Hongrie, Lettonie, Roumanie et Slovaquie).

⚠ Le tableau qui émerge est contrasté. En dépit d'une augmentation régulière du nombre d'exemplaires délivrés, le succès de l'Europass-Formation demeure modeste (ce nombre va de quelques centaines en Irlande à à peine un peu plus de 5000 en France). Il est indispensable de mettre en place des mécanismes de suivi et de retour d'information, afin d'évaluer les progrès accomplis et d'en retirer des enseignements pour les futures orientations à donner au processus de Copenhague et aux mesures en faveur de la mobilité et de la transparence.

La mobilité dans l'enseignement et la formation est un élément important de la conception des programmes communautaires, passés et actuels. Elle sera encore renforcée par la nouvelle génération de programmes qui seront mis en œuvre après 2006. Bien que le nombre de placements soit en augmentation, des actions plus énergiques sont nécessaires, notamment pour développer des programmes de mobilité spécifiquement destinés à l'organisation de placements transnationaux et à la mise en œuvre de l'Europass-Formation.

(7) L'actuel Europass sera remplacé par le nouvel Europass, qui sera un logo européen commun en lien avec le CV européen et qui réunira les instruments suivants: le MobiliPass (pour les périodes d'études à l'étranger), le supplément du diplôme (pour l'enseignement supérieur), le portfolio européen des langues, et le supplément du certificat (pour la formation professionnelle). Ces instruments seront les nouveaux documents Europass, qui permettront aux citoyens de mieux présenter leurs qualifications et leurs compétences.

(8) Environ deux millions d'exemplaires du CV européen ont été téléchargés à partir du site web du Cedefop (www.cedefop.eu.int/transparency/cv.asp).

Il est nécessaire de disposer de davantage de données sur la mobilité pour mesurer l'impact positif potentiel des stages en entreprise de courte durée sur les trajectoires de carrière et pour déterminer la manière dont les systèmes de FEP peuvent soutenir la mobilité des jeunes apprenants et diplômés, ainsi que les effets en termes d'emploi et d'employabilité de ces jeunes. Contrairement à ce qui prévaut dans les universités, les stratégies d'internationalisation ne comptent pas parmi les points forts des systèmes de FEP.

❗ Les initiatives communautaires liées au processus de Copenhague concernant le cumul et le transfert d'unités capitalisables et l'instauration d'un cadre commun de référence contribueront vraisemblablement à promouvoir la mobilité (voir partie C). Cependant, dans la plupart des pays, les cadres de qualifications et les systèmes de cumul et de transfert d'unités capitalisables n'en sont qu'au stade de la planification. La mobilité transnationale et l'internationalisation de la FEP doivent faire partie intégrante des systèmes de FEP. Pour réaliser un véritable marché du travail européen, il est indispensable de lever les obstacles à la mobilité transnationale et d'assurer la transparence et la reconnaissance des qualifications. Dans l'optique de la future génération d'Europass, les États membres et les partenaires sociaux devraient se mobiliser en vue d'une action immédiate.

Pour que la mobilité constitue une option pour un plus large groupe d'apprenants de la FEP, elle devrait comporter, au niveau institutionnel:

- des visites d'étude et des stages pour les apprenants, les enseignants, les partenaires sociaux et les diplômés de la FEP;
- des enseignements dispensés par des professeurs invités intervenant habituellement dans d'autres systèmes de FEP;
- des cours dispensés dans une langue autre que la langue maternelle et des programmes de formation de dimension internationale;
- des incitations financières pour les administrations des établissements éducatifs et pour les groupes défavorisés;
- des dispositifs de mobilité virtuelle permettant aux apprenants de participer à des projets conjoints avec d'autres apprenants de la FEP.

Assurance qualité: la clé de la compétitivité

Un cadre commun pour l'assurance qualité dans la FEP, qui fournit un méta-cadre compatible avec les systèmes d'assurance qualité existants, a été approuvé par le Conseil en mai 2004 (voir partie C). Dans tous les pays européens, l'assurance qualité dans la FEP est devenue une priorité politique. Cependant, rares sont les pays qui ont effectivement mis en place des systèmes à cet effet (Autriche, Communauté flamande de Belgique, Danemark, Irlande

et Roumanie). Les instruments précis de l'assurance qualité qui sont utilisés demeurent flous dans de nombreux cas et on observe différents concepts de qualité et d'assurance qualité. Les méthodes le plus communément utilisées sont l'inspection, l'évaluation des systèmes et l'autoévaluation, les examens, l'application de normes de qualité telle que ISO 9001 et les procédures de certification et d'habilitation.

Pour rentabiliser au mieux leurs investissements, tous les acteurs concernés par la FEP – organisations publiques et privées et entreprises – ont tout intérêt à adopter une approche de l'assurance qualité comportant des plans de formation clairement définis, des objectifs spécifiques et des critères de réussite mesurables. Cependant, pour l'heure, de telles approches ne sont pas communément mises en œuvre et les services formation sont plus lents que les services de la production et du marketing à adopter une démarche d'assurance qualité.

❗ Pour développer une assurance qualité plus cohérente et systématique dans le domaine de la FEP, il importe que les pays mettent en œuvre le cadre commun pour l'assurance qualité et qu'ils redoublent leurs efforts, notamment en intégrant des mécanismes d'assurance qualité développés dans d'autres sphères et en renforçant les mécanismes d'évaluation et de suivi.

Identification et validation de l'apprentissage non formel et informel

L'évaluation des compétences revêt une importance croissante dans la plupart des pays européens. La prise de conscience que les savoirs et les compétences sont également développées hors de l'éducation et de la formation formelles incite pratiquement tous les pays européens à formuler des politiques visant à assurer la reconnaissance des résultats de l'apprentissage non formel et informel. Les conclusions du Conseil de mai 2004 proposent un ensemble commun de principes pour soutenir cette approche (voir partie C).

Malgré leur caractère parfois novateur, les approches de l'évaluation jouent un rôle similaire à celui d'autres systèmes de testage, dans le sens où elles servent à contrôler la qualité des processus d'apprentissage des individus ainsi que des établissements et des systèmes éducatifs.

Reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel: degré de développement dans certains pays sélectionnés

Expérimentation et incertitude: Allemagne, Italie, Autriche et Suède. Ces pays en sont encore au stade de l'expérimentation (à divers degrés) mais reconnaissent la nécessité d'initiatives dans ce domaine.

Émergence de systèmes nationaux: France, Pays-Bas, Norvège, Portugal, Roumanie et Espagne. Ces pays s'orientent vers la mise en place de «systèmes nationaux» reposant sur des bases juridiques et institutionnelles prédéfinies.

Existence de systèmes stables: Finlande et Royaume-Uni. Ces pays ont déjà introduit des systèmes stables, ce qui n'implique pas pour autant qu'ils excluent de poursuivre le développement des politiques dans ce domaine.

Source: Bjørnåvold, 2004a.

Le **Canada** considère la reconnaissance des acquis antérieurs comme un élément essentiel des réformes. Cependant, en 2002, ce pays n'avait pas dépassé le stade de la planification. L'une des priorités portera sur la reconnaissance des titres étrangers (pour les immigrants).

En **Australie**, la reconnaissance de l'apprentissage non formel est déjà pour partie mise en œuvre.

Exception faite de la Norvège et du Portugal, le nombre d'individus ayant obtenu une qualification par le biais de tels dispositifs demeure relativement faible.

❗ Malgré leur diversité, toutes les approches de la reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe visent le même objectif: intégrer l'apprentissage non formel et informel dans les systèmes de FEP traditionnels. Les problèmes et les priorités des actions destinées à ouvrir les systèmes de FEP à l'apprentissage non formel sont liés aux spécificités des systèmes nationaux de FEP. Par exemple, le système dual (Allemagne et Autriche) semble réticent à adhérer à cette tendance, dès lors qu'elle remet en cause la nature même de ce système, explicitement axé sur la formation professionnelle initiale (Bjørnåvold, 2004b).

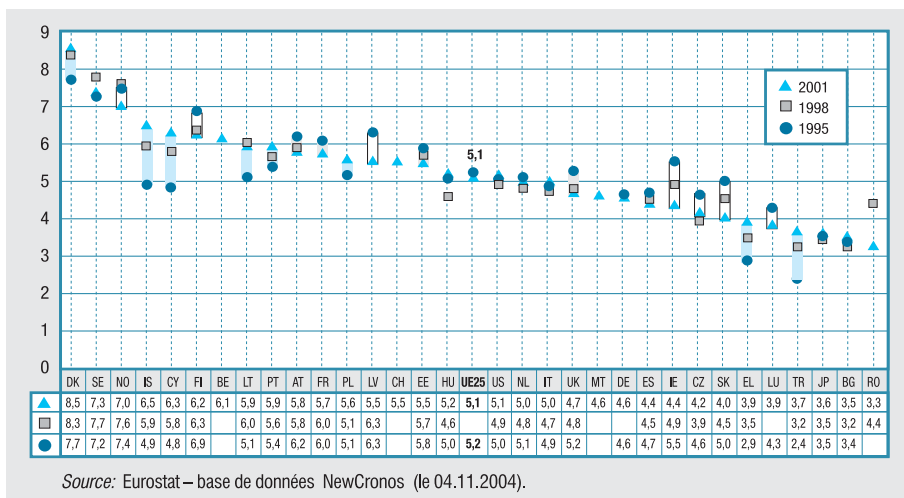
B2. Dépenses de formation et incitations

Un débat est depuis longtemps engagé sur la question de savoir qui doit financer la formation et pourquoi. Une solution simple est que les coûts de la formation soient assumés par ceux qui en bénéficient directement: *cui bono*? Cependant, cette solution est moins simple qu'il n'y paraît, du fait de la difficulté de mesurer les bénéfices de l'apprentissage (voir aussi section B3). L'éducation et la formation ont des effets externes considérables, dans le

sens où elles apportent des bénéfices à d'autres individus que les formés et où elles servent des objectifs économiques et sociaux plus larges.

Entre 1995 et 2001 (données les plus récentes), les dépenses publiques consacrées à l'éducation et à la formation, en pourcentage du PIB, se sont stabilisées à environ 5 % dans la plupart des pays (graphique 4). Le niveau de ces dépenses dans l'Europe des 25 est comparable à celui des États-Unis (5,1 %) et beaucoup plus élevé que celui du Japon (3,6 %).

Graphique 4: **Dépenses publiques consacrées à l'éducation et à la formation, tous niveaux confondus, en pourcentage du PIB, 1995, 1998 et 2001**



Les dépenses publiques consacrées à l'enseignement et à la formation dans les institutions de niveaux primaire et secondaire – hors enseignement supérieur –, en pourcentage du PIB ⁽⁹⁾, sont demeurées stables ou ont légèrement augmenté dans la plupart des pays, sauf en Espagne et en Slovaquie, où elles ont diminué (tableau 6).

Dans la plupart des pays européens, le niveau des dépenses publiques est comparable à ceux de l'Australie, du Canada, de la Corée du Sud et des États-Unis et supérieur à celui du Japon.

(9) Les données ne sont disponibles que pour la période 1999-2001.

Tableau 6: **Dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement et de formation (hors enseignement supérieur) dans les pays de l'OCDE, en pourcentage du PIB, 2001 et évolution 1995-2001**

Pays	Total dépenses publiques		Total dépenses privées			Total dépenses publiques et privées, en % du PIB	
	% du PIB	1995=100	% du PIB	1995=100	dont dépenses d'autres entités privées (entreprises essentiellement) en % du PIB, 2001 et évolution 1995-2001		dont dépenses secondaire supérieur et postsecondaire
AT	3,8	103	0,1	99	54	3,9	1,4
BE	4,0	m	0,2	m	m	4,2	2,8
CZ	2,8	92	0,2	79	32	3,1	1,2
DK	4,2	126	0,1	114	m	4,3	1,3
FI	3,7	118	n	m	m	3,7	1,3
FR	4,0	112	0,2	104	21	4,2	1,5
DE	2,9	108	0,7	104	91	3,6	1,4
EL	2,4	134	0,2	m	m	2,7	1,5
HU	2,8	109	0,2	88	45	3,1	1,2
IE	2,9	134	0,1	180	m	3,1	0,8
IT	3,6	110	0,1	m	15	3,7	1,4
LU	3,6	m	n	m	m	3,6	m
NL	3,1	130	0,1	102	16	3,3	0,8
PL	4,0	140	m	m	m	4,0	1,2
PT	4,2	137	n	178	a	4,2	1,2
SK	2,6	107	n	187	80	2,7	1,1
ES	3,0	107	0,2	m	m	3,2	m
SE	4,3	124	n	89	a	4,3	1,3
UK	3,4	120	0,5	136	n	3,9	2,6
IS	5,0	m	0,2	m	m	5,2	1,5
NO	4,6	107	n	m	m	4,6	1,2
CH	3,9	107	0,6	m	100	4,5	1,8
TR	2,5	166	m	m	m	2,5	0,7
AU	3,6	139	0,7	152	22	4,3	1,0
CA	3,1	99	0,3	128	54	3,4	m
JP	2,7	105	0,2	107	11	2,9	0,9
KR	3,5	m	1,0	m	13	4,6	1,4
US	3,8	126	0,5	134	n	4,1	1,0
Moyenne (ii)	3,5	119	0,3	124	30	3,8	1,3

Grisé = sensiblement équivalent ou supérieur à la moyenne des pays

(i) Différence jusqu'à 100: dépenses (privées) des ménages – (ii) Moyenne des pays pour lesquels les données sont disponibles

a = données non applicables; m = données non disponibles; n = envergure négligeable ou nulle

Source: OCDE, Regards sur l'éducation, 2004 (tableaux B2.1c, B2.2, B3.2a).

Pour les notes concernant les chiffres de ce tableau, voir cette publication.

Le total des dépenses privées, dont celles des ménages, est beaucoup plus faible en Europe, exception faite de l'Allemagne et du Royaume-Uni (il s'élève à 0,5 % du PIB aux États-Unis, à 1,0 % en Corée du Sud et à 0,7 % en Australie). Si l'on prend en compte les dépenses de formation engagées par les entreprises, seules la République tchèque, l'Allemagne, la Hongrie, l'Autriche et la Slovaquie se situent au-dessus de la moyenne.

Nous disposons de peu de données sur les dépenses consacrées à la FPI aux niveaux européen et international, et il est urgent de remédier à ce problème. Au Danemark, en Allemagne, en France et en Autriche, les employeurs financent la formation des apprentis soit directement, soit par le biais de fonds collectifs. Aux Pays-Bas, en Finlande et en Suède, la plupart des fonds destinés à la formation des apprentis proviennent des pouvoirs publics. Le financement de la FPI demeure dans une large mesure lié aux intrants, en dépit de certaines innovations telles que le financement lié aux résultats ou les bons de formation.

Les données comparatives les plus récentes recueillies au niveau européen sur les dépenses de FPI engagées par les entreprises sont celles de la deuxième enquête communautaire sur la formation professionnelle continue dans les entreprises (CVTS2), réalisée en 1999. Cette enquête fait apparaître que ces dépenses sont de l'ordre de 1 % du PIB dans l'Europe des 15. Le pourcentage de ces dépenses présente des différences importantes d'un pays à l'autre: il va de 0,3 % en Roumanie à 3,6 % au Royaume-Uni. À l'exception de la Grèce, les dépenses consacrées à la FPC, en pourcentage de la masse salariale, ont augmenté entre 1993 (CVTS1, 1993) et 1999. Les pays où cette augmentation a été le plus marquée sont le Danemark, l'Irlande, l'Italie, les Pays-Bas et le Royaume-Uni.

Certains pays ont pris des mesures incitatives en matière de formation continue. Trois principaux types de mesures s'adressent aux individus: les incitations financières visant à encourager la participation à l'éducation et à la formation, le recentrage des programmes afin qu'ils répondent mieux aux besoins personnels des adultes (occupés) et la mise en place de services d'orientation et de conseil pour les apprenants adultes. Les mesures visant à encourager les entreprises à investir dans l'apprentissage sont essentiellement de nature financière; il s'agit le plus souvent d'incitations fiscales, de subventions directes pour les activités de formation, ou de l'obligation faite aux employeurs de former leurs salariés. Seuls quelques pays déclarent avoir mis en place des services de soutien et de conseil à l'intention des entreprises. Quelques exemples de mesures destinées aux individus et aux entreprises sont présentés dans l'encadré ci-dessous.

Exemples de mesures en faveur de la FPC destinées aux individus

- Autriche:** incitations fiscales pour les salariés; enveloppe forfaitaire destinée à financer les congés formation/bons de formation délivrés par les chambres régionales du travail;
- Estonie:** mise en place de services de conseil pour adultes; les universités sont tenues de développer un système permettant de recenser les expériences professionnelles et éducatives antérieures;
- France:** instauration d'un droit individuel à la formation pour tout salarié, cumulable sur une période maximale de 6 ans;

Exemples de mesures en faveur de la FPC destinées aux entreprises

- Bulgarie:** dispositif d'incitations financières pour aider les employeurs à maintenir/améliorer les qualifications professionnelles de leurs salariés;
- Hongrie:** subventions destinées à la formation des salariés, à des fins de promotion professionnelle;
- Roumanie:** pour encourager le développement de l'offre de formation continue, jusqu'à 50 % des dépenses de formation engagées par les employeurs peuvent être couverts par le fonds d'allocations de chômage, sous certaines conditions;
- Espagne:** nouveau dispositif de financement de la FPC destiné à encourager les actions de formation au sein des PME; simplification et accélération des procédures administratives; systèmes de cofinancement.

Source: étude de Maastricht, 2004 (rapports nationaux)

Le manque d'efficacité de la FEP est une source de préoccupation dans la plupart des pays et plusieurs envisagent de prendre, ou mettent déjà en œuvre, des mesures pour y remédier. Parmi les approches adoptées en ce sens, on peut notamment citer les suivantes:

- réforme des modes de gestion;
- participation des partenaires sociaux au développement de la FEP (par ex., pour améliorer la qualité de la formation ou pour assurer une meilleure prise en compte des besoins du marché du travail);
- encouragement de l'investissement privé, tant des entreprises que des individus, par le biais d'incitations (par ex., dégrèvements d'impôts), ce qui sert un double objectif: accroître le budget de l'éducation et de la formation et inciter les utilisateurs à un examen plus attentif de leurs besoins;
- dispositifs de financement dont la participation peut être obligatoire ou volontaire et systèmes de contributions régis par des conventions collectives ou des dispositions législatives;
- partage de locaux, coopération entre les établissements éducatifs ou fusions d'établissements, création de «pôles de formation».

! Bien que les compétences et les qualifications des travailleurs soient importantes pour la performance des entreprises, les employeurs considèrent souvent les dépenses de formation comme un coût plutôt que comme un investissement. Or, il est indispensable d'investir davantage dans la FEP pour que celle-ci joue pleinement son rôle dans la réalisation des objectifs de Lisbonne.

Tant les pouvoirs publics que les entreprises, les partenaires sociaux et les individus doivent assumer leurs responsabilités et investir davantage et plus efficacement dans le capital humain. Les budgets européen et nationaux devraient refléter les priorités de la stratégie de Lisbonne, y compris les priorités pour l'éducation et la formation, afin de promouvoir la compétitivité économique (Kok, 2004, p. 33).

B3. Performance économique: la contribution de l'éducation et de la formation

Le capital humain, généré par l'éducation, la formation, l'expérience et l'apprentissage non formel, a des effets positifs significatifs sur le développement économique. Outre les bénéfices matériels, notamment en termes de croissance économique durable, de productivité et de revenus, l'investissement dans le capital humain offre des bénéfices non matériels, tels que la plus grande cohésion sociale, la réduction de la criminalité, l'amélioration de la santé et le meilleur exercice de la parentalité. Cependant, nombreux sont ceux qui ne sont pas pleinement conscients de ces bénéfices.

Capital humain: un levier pour la croissance économique

De nombreux travaux de recherche ⁽¹⁰⁾ soulignent que l'investissement dans l'éducation et la formation et l'acquisition de compétences sont des facteurs décisifs de prospérité économique. Wilson (2004) résume en ces termes l'impact des compétences et des qualifications sur la croissance ⁽¹¹⁾: «Globalement, ces modèles de croissance démontrent que l'augmentation des investissements dans l'éducation a un impact significatif sur les niveaux de croissance du revenu national. Les données indiquent qu'en règle générale, une augmentation de 1 % du taux de participation à l'éducation se traduit par une augmentation du PIB par habitant de l'ordre de 1 % à 3 %. Une année supplémen-

(10) Ces exemples sont empruntés au troisième rapport sur la recherche du Cedefop (Descy & Tessaring, 2005), qui présente une analyse détaillée de la recherche sur l'impact et les bénéfices de l'éducation et de la formation.

(11) Les pourcentages indiqués par Wilson correspondent aux points de pourcentage du taux de croissance.

taire d'enseignement/de formation secondaires, qui accroît les réserves de capital humain [...], se traduit par une augmentation annuelle de plus de 1 % de la croissance économique.»

Une étude récente (Coulombe et al., 2004), qui s'appuie sur les données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), conclut qu'une augmentation de 1 % du niveau de littératie génère une augmentation de 2,5 % de la productivité du travail et une augmentation de 1,5 % du PIB par habitant.

❗ Ces résultats indiquent qu'il ne sera pas possible de stimuler de manière significative la croissance économique en limitant l'investissement à certaines élites. L'élévation des niveaux de connaissances et compétences de base génère des bénéfices économiques substantiels. L'investissement dans les programmes destinés aux individus possédant un faible niveau de littératie est rentable, non seulement en termes d'équité, mais également du point de vue économique. La formation professionnelle a un rôle majeur à jouer dans l'acquisition des compétences de base.

Performance des entreprises et investissement dans la formation

L'investissement dans la formation professionnelle – tant initiale que continue – génère des bénéfices non négligeables pour les entreprises (Hansson & Wagner, 2004), en termes de productivité, de rentabilité, de positionnement sur le marché, de valeur boursière et de compétitivité. Cela se vérifie dans plusieurs pays, notamment en France, en Irlande, aux Pays-Bas, en Suède, au Royaume-Uni et aux États-Unis. De plus en plus, les entreprises financent tous les types de formation, tant générale que spécialisée.

Cependant, l'offre de formation est étroitement liée à la taille de l'entreprise. Bien que les PME, hors agriculture, emploient environ deux tiers de l'ensemble des travailleurs dans l'UE, elles investissent généralement beaucoup moins dans la formation que les grandes entreprises. Les réseaux et les partenariats pour la formation aux niveaux local et régional, la formation à distance et les incitations fiscales peuvent contribuer à accroître les investissements dans la formation consentis par les PME. De plus, la formation à l'entrepreneuriat peut contribuer à réduire les taux d'échec des créations d'entreprise et à créer des emplois (voir section B7).

Bénéfices de l'éducation et de la formation pour les individus

Les résultats de la recherche sur les bénéfices de l'éducation et de la formation pour les individus indiquent que, dans la plupart des pays, le degré de rentabilité de l'investissement dans le capital humain est plus élevé que celui de l'investissement dans le capital matériel. L'investissement dans le capital

humain est un moyen attractif d'enrichissement pour tout un chacun (OCDE, 2003, p. 160). Dans la plupart des pays, le taux de rentabilité personnelle de l'investissement dans l'éducation et la formation de niveaux secondaire supérieur et supérieur se situent entre 10 et 15 %. Outre ces bénéfices pécuniaires, cet investissement accroît la participation au marché du travail et réduit le risque de chômage des individus. De plus, l'éducation, la formation et les compétences contribuent à améliorer la qualité de vie, les perspectives de carrière et le statut social.

❗ Les bénéfices de l'éducation et de la formation incitent fortement les individus à élever leur niveau de compétences et de qualifications et les entreprises et les pouvoirs publics à accroître les investissements dans l'apprentissage. Les enseignants, les formateurs, les acteurs de l'orientation et du conseil et les partenaires sociaux devraient aider les individus et les entreprises à mieux prendre conscience de ces bénéfices.

B4. Cohésion sociale et individus à risque

Jeunes faiblement qualifiés

Près d'un tiers des citoyens de l'Europe des 25 n'ont pas achevé le secondaire supérieur. Dans la plupart des États membres, la proportion de bas niveaux de qualification est beaucoup plus élevée qu'aux États-Unis (13 %); seules la République tchèque, l'Estonie, la Lituanie et la Slovaquie affichent des proportions similaires à celle des États-Unis. Au Danemark, en Allemagne, en Suède et au Royaume-Uni, cette proportion est inférieure à 20 %. Parmi les pays qui affichent les plus mauvais résultats, avec une proportion de bas niveaux de qualification supérieure à 50 %, on trouve l'Espagne, l'Italie, Malte et le Portugal (voir tableau A1 en annexe).

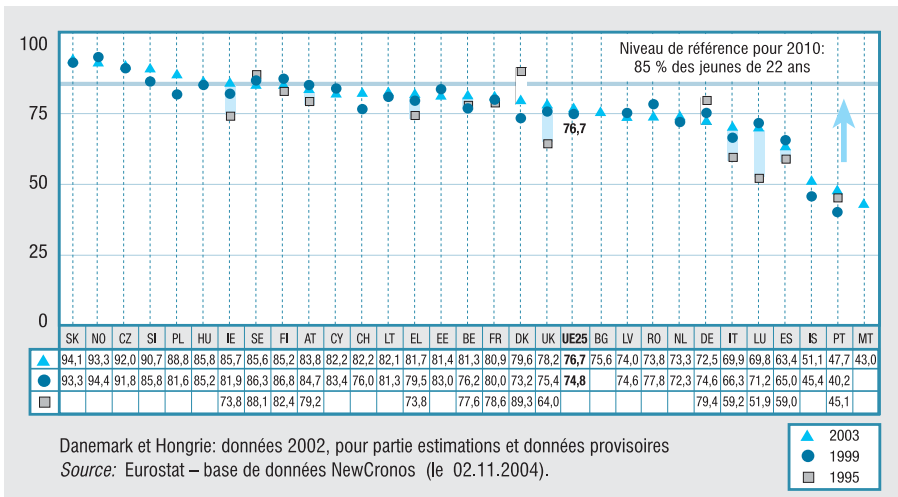
En 2003, le Conseil a fixé le niveau de référence suivant: d'ici à 2010, au moins 85 % des jeunes de 22 ans dans l'Union européenne devraient avoir achevé au minimum le secondaire supérieur. Pour des raisons statistiques, le groupe d'âge des 20-24 ans est utilisé ici pour évaluer les progrès accomplis.

Le graphique 5 fait apparaître qu'en 2003, environ 77 % des individus âgés de 20 à 24 ans dans l'Europe des 25 avaient achevé au minimum le secondaire supérieur. On peut distinguer deux groupes de pays: ceux qui ont atteint le niveau de référence de 85 % ⁽¹²⁾ – République tchèque, Finlande,

(12) Le niveau de référence avait initialement été fixé pour les jeunes de 22 ans (voir remarque ci-dessus).

Hongrie, Irlande, Norvège, Pologne, Slovénie, Slovaquie et Suède – et ceux qui sont loin de l’avoir atteint (moins de 70 %) – Espagne, Italie, Luxembourg, Malte, Portugal et (hors UE) Islande.

Graphique 5: **Population âgée de 20-24 ans ayant achevé au minimum le secondaire supérieur (CITE 3-6, 1995, 1999 et 2003) (en pourcentage)**



Entre 1999 et 2003, la proportion d’individus ayant achevé au minimum le secondaire supérieur a diminué dans un certain nombre de pays ⁽¹³⁾, notamment en Allemagne (de 74,6 % à 72,5 %) et en Roumanie (de 77,8 % à 73,8 %). La qualité de l’enseignement et de la formation laisse à désirer dans certains des nouveaux États membres, lesquels doivent relever des défis spécifiques pour moderniser leur système de FEP. Cependant, le niveau de référence pourrait être atteint d’ici à 2010, à condition que les pays ne relâchent pas leurs efforts.

⚠ Les pays dans lesquels les niveaux d’éducation régressent ou sont inférieurs à la moyenne doivent repenser leurs stratégies et accroître leurs efforts, afin de dispenser aux jeunes générations une FEP de haute qualité et de mettre en œuvre des mesures pour les encourager à achever au minimum le secondaire supérieur.

(13) Cependant, la comparaison dans le temps est entravée par le fait que plusieurs pays ont modifié leurs définitions et leurs méthodes de collecte de données depuis 1999, ce qui entraîne une rupture des séries chronologiques.

Comme l'illustrent les exemples nationaux (voir annexe 1), les initiatives en faveur des bas niveaux de qualification témoignent d'un certain nombre de priorités sous-jacentes au développement des politiques, notamment:

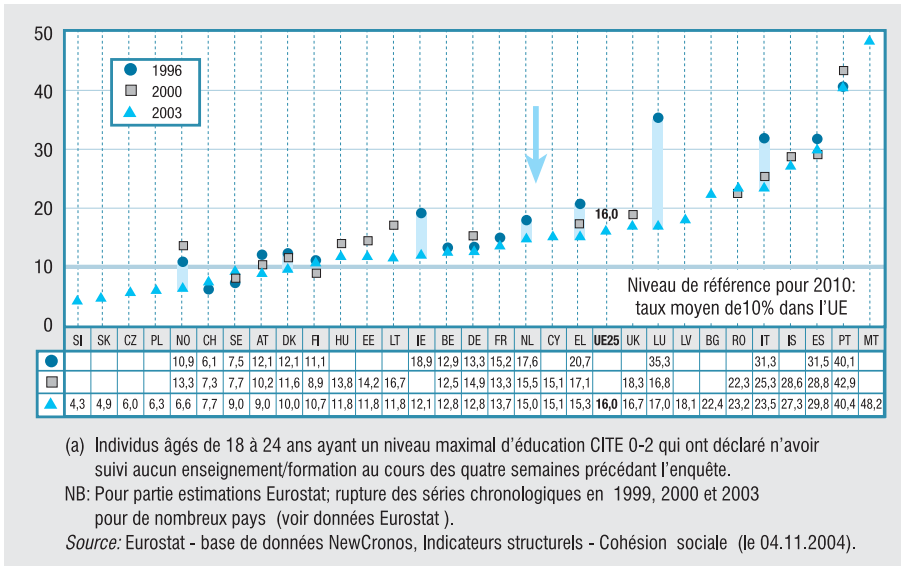
- l'accent mis sur les compétences transversales, par exemple en matière de littératie et de numératie, plutôt que sur les seules compétences spécifiquement professionnelles;
- les modèles de partenariat et les efforts de diffusion destinés 1) à souligner qu'il s'agit d'un problème commun à de nombreux acteurs et d'une responsabilité qui doit être partagée et 2) à établir un climat de confiance;
- l'affinement de l'analyse du groupe des jeunes déscolarisés précoces et des bas niveaux de qualification, afin de développer des politiques ciblées;
- le recours à diverses formes d'incitations;
- l'introduction d'un élément important d'orientation.

Jeunes déscolarisés précoces: un phénomène non limité à l'Europe

Les bas niveaux de qualification sont pour la plupart des individus qui sont sortis prématurément du système scolaire ou qui n'ont pas achevé un programme d'enseignement/de formation postobligatoire. La diminution du nombre de jeunes déscolarisés précoces est une démarche importante en vue d'élever les niveaux de compétences des populations, accroître les taux d'emploi et promouvoir l'intégration sociale. Il existe des liens manifestes entre le décrochage scolaire et l'offre de FEP. La plupart des pays européens qui affichent un fort taux de participation à la FEP ont une faible proportion de jeunes déscolarisés précoces. Cependant, dans certains pays, la proportion de jeunes qui n'achèvent pas le secondaire supérieur est en augmentation.

Le niveau de référence fixé par le Conseil en 2003 est de ramener à 10 % ou moins le taux moyen de jeunes quittant prématurément le système scolaire dans l'Union européenne d'ici à 2010. En 2003, ce taux était de 16 % dans l'Europe des 25 (graphique 6). Il est possible d'atteindre ce niveau et plusieurs pays y sont déjà parvenus (République tchèque, Danemark, Autriche, Pologne, Slovaquie, Slovaquie et Suède). En revanche, en Espagne, en Italie, à Malte, au Portugal (et, hors UE, en Bulgarie, en Islande et en Roumanie), ce taux est plus de deux fois supérieur au niveau de référence. La plupart des pays, en particulier l'Estonie, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, la Lettonie, le Luxembourg et la Norvège, ont considérablement réduit leur proportion de jeunes déscolarisés précoces. En revanche, la proportion de ces jeunes a augmenté en Belgique, en Espagne, en France, au Luxembourg, en Finlande, en Suède et (hors UE) en Roumanie.

Graphique 6: **Jeunes déscolarisés précoces (a) en Europe, 1996, 2000, 2003 (en pourcentage)**



La proportion relativement élevée d'individus qui quittent prématurément le système scolaire est un phénomène qui ne se limite pas à l'Europe. Au Canada, un jeune sur huit n'achève pas le secondaire supérieur (Gouvernement du Canada, 2002a). Aux États-Unis, en 2001, le taux officiel de décrochage scolaire était de l'ordre de 11 % mais, selon les estimations, la proportion d'élèves qui sortent du secondaire supérieur sans qualification est beaucoup plus élevée (NAVE, 2004).

! La plupart des pays européens ont développé des politiques destinées à réduire le nombre de jeunes déscolarisés précoces (Commission européenne, 2004c). Les mesures vont du renforcement de la coopération entre les établissements éducatifs, les entreprises et les autorités régionales (Allemagne et Pays-Bas) à l'introduction de méthodes pédagogiques plus adaptées et au renforcement des interventions d'orientation personnalisées pour les élèves (France, Luxembourg et Autriche, par ex.). Cependant, les pays qui affichent une forte proportion de jeunes déscolarisés précoces doivent déployer beaucoup plus d'efforts et les pays dans lesquels cette proportion a augmenté au cours des dernières années doivent prendre des mesures pour inverser cette tendance. Comme nous l'avons souligné dans la section A1, le renforcement des itinéraires de FEP peut contribuer à prévenir et à réduire le décrochage scolaire.

Autres groupes défavorisés: nécessité de mesures ciblées

L'éducation et la formation peuvent apporter des solutions préventives et correctrices à l'exclusion sociale. Les individus sortis prématurément du système scolaire et ceux qui possèdent un faible niveau de compétences de base ne sont pas les seuls groupes menacés d'exclusion, laquelle touche aussi les femmes (notamment les femmes de retour sur le marché du travail et celles qui résident dans des régions où le taux d'emploi féminin est faible), les chômeurs de longue durée, les immigrés, les minorités ethniques, les laissés-pour-compte de la restructuration industrielle, les seniors et les jeunes qui rencontrent des problèmes d'insertion professionnelle. Il convient de mettre en œuvre des mesures ciblées et intégrées à l'intention de ces groupes, en particulier aux niveaux local et régional. Dans l'Europe des 15, 6,4 millions de femmes en âge de travailler n'exercent pas d'activité rémunérée, alors qu'elles le souhaitent. Si l'on ajoute à ce chiffre les 9,8 millions de femmes au chômage, l'envergure des ressources humaines féminines non exploitées est considérable ⁽¹⁴⁾. On observe des écarts considérables entre les hommes et les femmes en termes de taux de participation au marché du travail et de chômage (tableau 7). Cependant, pour les femmes comme pour les hommes, les perspectives sont bien meilleures pour les individus possédant un niveau d'éducation élevé que pour ceux dont le niveau d'éducation ne dépasse pas le secondaire supérieur.

Tableau 7: **Taux d'emploi et de chômage par sexe et par niveau d'éducation, UE 25, 2003 (en pourcentage)**

	Niveau d'éducation de la population âgée de 15-64 ans			
	Faible (CITE 0-2)	Moyen (CITE 3-4)	Élevé (CITE 5-6)	Total
<i>Taux d'emploi</i>				
Femmes	24,3	55,8	74,5	43,4
Hommes	45,1	68,0	78,4	59,9
<i>Taux de chômage</i>				
Femmes	14,1	10,4	5,6	9,9
Hommes	11,0	8,9	4,4	8,4

Source: Eurostat, base de données NewCronos (le 12.11.2004).

(14) Rapport du Groupe de haut niveau sur l'avenir de la politique sociale dans une Union européenne élargie, 2004.

En 2002, le taux de chômage des ressortissants de pays non membres résidant dans l'UE était deux fois plus élevé que celui des citoyens européens. Les principales raisons identifiées par le rapport Kok (2003) sont les faibles niveaux de compétences, ainsi que les obstacles culturels et linguistiques.

Les pays ont déjà pris un certain nombre d'initiatives, notamment pour assurer la reconnaissance des qualifications et des compétences acquises à l'étranger dans le cadre de l'apprentissage formel et non formel (un élément essentiel de la stratégie de FEP au Canada) et pour mettre en œuvre des actions d'intégration ciblées associant des interventions d'orientation, d'enseignement des langues et d'éducation et de formation – de préférence sur le lieu de travail. Cependant, compte tenu de l'envergure des changements démographiques, ces initiatives doivent être considérablement renforcées et mieux adaptées aux besoins du marché du travail, des individus et de la société.

Les laissés-pour-compte de la restructuration industrielle bénéficient souvent de dispositifs financés par le FSE ou le FEDER. La Pologne a pris des initiatives dans le secteur des charbonnages afin de promouvoir la mobilité professionnelle, la création d'emploi, la reconversion, l'orientation et le conseil, et de soutenir la création d'emploi grâce au développement des PME. Des mesures similaires ont été prises en faveur des chômeurs de longue durée dont les compétences sont obsolètes ou ne sont plus demandées sur le marché du travail. De plus, diverses mesures ont été prises dans le cadre de la Stratégie européenne pour l'emploi en vue de prévenir et de résorber le chômage de longue durée.

Si de multiples dispositifs de formation pour les seniors ont été mis en place, on observe en revanche peu de stratégies constructives dans les plans nationaux en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Les politiques d'élévation de l'âge de la retraite et de suppression des dispositifs de retraite anticipée devraient être complétées par les initiatives visant à adapter le marché du travail de manière à permettre aux seniors de demeurer plus longtemps en activité. Depuis 1998, la Finlande met en œuvre une stratégie globale afin d'améliorer l'employabilité des seniors et d'adapter les environnements de travail.

L'étude de Maastricht (2004) identifie quatre types d'initiatives:

1. *Mesures liées au marché du travail et à l'emploi.* Politiques actives du marché du travail comportant un élément de formation, développement des ressources humaines, salaires et pensions: Autriche, Belgique, République tchèque, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, Grèce et (en phase de planification) Royaume-Uni;
2. *Offre de formation destinée aux seniors.* Reconnaissance de leurs acquis non formels et informels, formations qualifiantes, écoles de la deuxième chance, formation en entreprise, mobilisation des partenaires sociaux: Belgique, Estonie, Grèce, France, Irlande, Pays-Bas, Autriche et Finlande;
3. *Élargissement de l'offre d'éducation et de formation tout au long de la vie destinée à encourager le maintien en activité.* Accès à Internet, culture numérique, éducation des adultes, initiatives en faveur du vieillissement actif, formation à distance et apprentissage électronique: Autriche, République tchèque, Estonie, Italie, Lettonie, Liechtenstein et Suède;
4. *Offre d'apprentissage tout au long de la vie ou de formation pour les individus sans emploi.* Mesures de qualification, initiatives de retour à l'emploi pour les femmes, «Nouvelle donne» pour les plus de 50 ans: Irlande, Autriche et Royaume-Uni.

! Les mesures ciblées sont indispensables pour motiver les groupes défavorisés et pour les inciter à participer à la formation initiale et continue, pour reconnaître leurs compétences et leurs aptitudes et pour garantir leur intégration professionnelle et sociale durable. L'éducation et la formation sont importantes pour la cohésion sociale. Cependant, elles n'ont souvent qu'un impact indirect sur les éléments caractéristiques de la cohésion sociale – participation civique, sociale et culturelle, etc. –, au travers de la réduction de la pauvreté et de la sensibilisation aux objectifs sociétaux. L'une des conditions indispensables pour assurer leur impact direct est que les valeurs importantes de la cohésion sociale et de la citoyenneté deviennent partie intégrante des programmes d'enseignement et de formation.

B5. Itinéraires d'apprentissage et orientation dans un cadre d'éducation et de formation tout au long de la vie

La FEP doit répondre aux besoins de groupes de participants diversifiés. De plus en plus, elle doit s'adresser à de nouveaux groupes cibles tels que les seniors, les femmes de retour sur le marché du travail, les chômeurs de longue durée et les immigrés. Par rapport aux usagers traditionnels de la FEP, ces groupes présentent d'importantes différences en termes de bagage éducatif, d'expériences, d'ambitions et de préférences. La flexibilité des itinéraires et des prestations est indispensable pour répondre aux besoins de ces diffé-

rents «clients». La flexibilité des itinéraires d'apprentissage contribue à améliorer l'attractivité, l'efficacité et l'efficience de la FEP et à faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une réalité concrète.

Apprentissage ouvert et itinéraires personnalisés

La forme la plus aboutie de flexibilisation se concrétise par des itinéraires sur mesure, souvent modularisés, qui permettent aux apprenants de décider du rythme et du contenu de leur programme.

Un certain nombre de pays européens s'emploient à réaliser cet objectif ⁽¹⁵⁾, notamment par le biais d'approches d'«apprentissage ouvert» dans les structures scolaires. La réforme de la FEP au Danemark, par exemple, a introduit des cultures d'apprentissage ouvert dans certains établissements d'enseignement professionnel. Des systèmes de gestion de l'enseignement professionnel ont été utilisés et le rôle des enseignants a été modifié, de manière à aider les apprenants à définir leur itinéraire d'apprentissage personnalisé. Cependant, nous manquons de données sur la conception et les résultats des environnements d'apprentissage ouvert. Ces données seraient pourtant utiles pour l'apprentissage mutuel entre les différents pays et régions d'Europe.

! Bien que les environnements d'apprentissage ouvert offrent aux élèves des possibilités d'apprentissage autodirigé, certains doutes subsistent. Souvent, les dispositifs d'apprentissage ouvert exigent trop d'efforts pour les élèves peu performants ou peu motivés et les déconnectent de la situation d'apprentissage. De plus, ces environnements remettent quelque peu en question le rôle traditionnel des enseignants, dont certains s'opposent à une redéfinition de leur identité professionnelle.

Les formules d'apprentissage autodirigé, ou d'apprentissage par projets, associées à des environnements d'apprentissage ouvert et à une redéfinition appropriée du rôle des enseignants, offrent de nouvelles possibilités pour les apprenants. En Irlande, les élèves inscrits dans le programme préparant au certificat professionnel de fin d'études du secondaire supérieur (*Leaving certificate vocational programme – LCVP*) sont tenus de suivre trois modules en lien avec le monde du travail (*link modules*) destinés à développer leur esprit d'entreprise, à les préparer à la vie active et à leur fournir une expérience professionnelle. Ce programme prévoit des activités de microentreprise, au travers desquelles les apprenants planifient, développent et gèrent leur propre microentreprise virtuelle. Des approches similaires ont été introduites dans les établissements de FEP au Danemark, en Allemagne et en Autriche.

(15) Pour plus de détails sur la plupart des exemples présentés ci-après, voir l'étude de Maastricht.

Attractivité et flexibilité de la FEP

Les pays européens s'efforcent d'accroître la flexibilité par le biais de diverses actions – souvent combinées –, notamment grâce à des itinéraires panachés, à de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage et à des programmes d'enseignement et de formation adaptés aux besoins des régions et des individus. Ces mesures visent également à accroître l'attractivité de la FEP, notamment grâce à la modularisation, à la mise en œuvre de cadres nationaux de qualifications, à l'établissement de programmes basés sur les compétences et à l'introduction de dispositifs de cumul et de transfert d'unités capitalisables.

La FEP englobe de nombreux éléments et revêt des formes diverses (par ex., formation préprofessionnelle, FPI en établissement ou en entreprise, FEP postsecondaire, cours de formation de brève durée, ou formation en faveur de l'emploi pour les chômeurs); certaines de ces formes sont plus attractives que d'autres. Cela explique pour partie les écarts des taux de participation observés entre les différents pays.

⚠ Dans certains pays, en particulier dans les nouveaux États membres, les individus peuvent obtenir une qualification professionnelle qui a également valeur de diplôme d'enseignement général donnant accès à l'enseignement supérieur. Des options similaires sont proposées en Finlande, en France (Bac pro), aux Pays-Bas, en Norvège, en Suède et au Royaume-Uni. Pour améliorer l'attractivité et le statut de la FEP, les pays devraient garantir que tous les programmes professionnels permettent d'accéder à l'enseignement supérieur.

Il serait possible de faciliter la transition de la FEP à l'enseignement supérieur en intégrant des éléments professionnels dans les programmes de l'enseignement supérieur, comme cela est le cas en Belgique, en Lettonie, en Autriche et en Finlande.

Exemples aux États-Unis et en Australie

Aux **États-Unis**, après dix années d'efforts des autorités fédérales pour intégrer l'enseignement général et la FEP (voir introduction de la partie B), on observe peu d'amélioration. Bien que les États soient de plus en plus nombreux à introduire des éléments d'enseignement général dans les guides des programmes de FEP, ces guides mettent l'accent sur le développement des compétences de base plutôt que sur l'acquisition d'une culture générale de haut niveau et ils ne tiennent pas toujours compte des normes en vigueur dans l'enseignement général (NAVE, 2004).

En **Australie**, des éléments de FEP sont de plus en plus souvent introduits dans les programmes scolaires et les élèves peuvent combiner enseignement général et formation professionnelle. Certains cours de formation professionnelle peuvent donner lieu à des crédits à faire valoir dans les itinéraires d'apprentissage progressif. Les initiatives à cet égard sont les suivantes:

- le dispositif *New Apprenticeship*, inspiré du modèle britannique de formation encadrée par un maître d'apprentissage. Il associe expérience professionnelle et formation structurée et donne lieu à une qualification reconnue au niveau national;
- le cadre national de formation, qui définit les conditions d'accès, les modalités de contrôle, ainsi que les normes et les processus applicables aux formations dispensées;
- le cadre australien des qualifications, qui définit et harmonise au niveau national l'ensemble des qualifications délivrées à l'issue de tous les programmes de niveau postobligatoire, des certificats du secondaire aux diplômes de doctorat;
- le développement d'itinéraires d'apprentissage qui éliminent les frontières entre les divers secteurs éducatifs est amorcé. Les mécanismes mis en œuvre à cet effet sont la reconnaissance des acquis antérieurs basée sur des référentiels de formation élaborés au niveau sectoriel (dispositif des *Training Packages*), les systèmes de transfert d'unités capitalisables et les itinéraires panachés.

L'introduction d'éléments visant à développer des compétences professionnelles génériques dans les programmes d'études et de formation peut également contribuer à accroître la flexibilité, dans le sens où cela facilite la mobilité professionnelle trans- et intra-entreprise et l'adaptation à l'évolution des besoins du marché du travail. La Belgique (Flandre), le Danemark, l'Allemagne, la Hongrie, les Pays-Bas, l'Autriche, la Slovaquie et le Royaume-Uni ont réduit le nombre de qualifications de FEP ou de domaines de formation (voir aussi section B7).

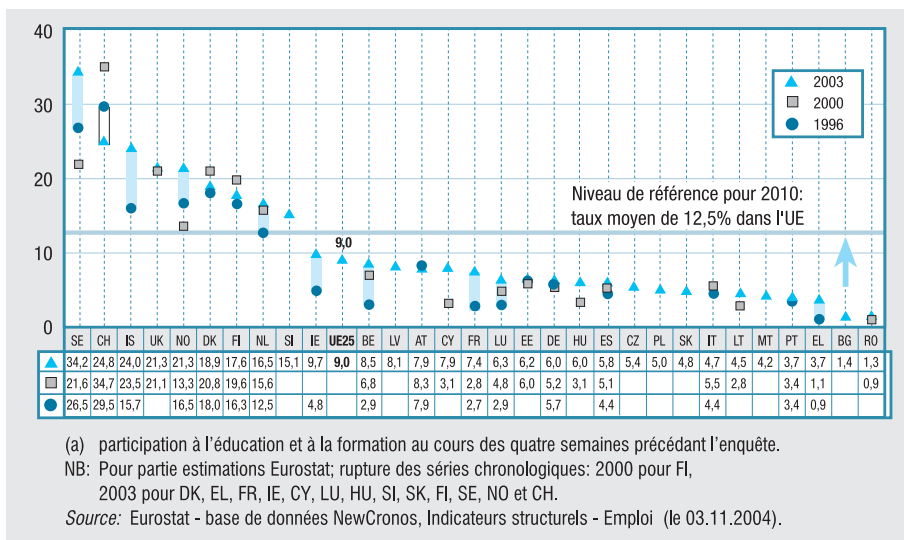
Faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une réalité concrète: niveau de référence

L'apprentissage tout au long de la vie compte parmi les priorités de l'Europe. Selon l'enquête Eurobaromètre sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (2003), près de 90 % des citoyens européens reconnaissent que l'apprentissage permanent est important pour des raisons économiques et sociales (Chisholm et al., 2004). En 2003, le Conseil a fixé pour niveau de référence que, d'ici à 2010, le taux moyen de participation à l'éducation et à la formation tout au long de la vie dans l'UE soit d'au moins 12,5 % pour la population en âge de travailler. En raison de contraintes liées aux données, l'indicateur est défini en termes de participation à l'éducation et à la formation au cours des quatre semaines précédant l'Enquête européenne sur les forces de travail.

Ce niveau de référence n'est pas impossible à atteindre, à condition que les pays redoublent d'efforts. En 2003, dans l'Europe des 25, le taux de participation à l'éducation et à la formation tout au long de la vie était de 9 % (graphique 7). Un certain nombre de pays européens ont passés ce seuil (Danemark, Finlande, Islande, Pays-Bas, Norvège, Slovaquie, Suède, Suisse et Royaume-Uni) et certains des pays qui n'y sont pas parvenus ont toute-

fois accompli des progrès considérables ⁽¹⁶⁾. L'Italie et l'Autriche sont les seuls pays dans lesquels le taux de participation a diminué.

Graphique 7: **Participation à l'éducation et à la formation tout au long de la vie de la population âgée de 25 à 64 ans, 1996, 2000 et 2003 (en pourcentage)**



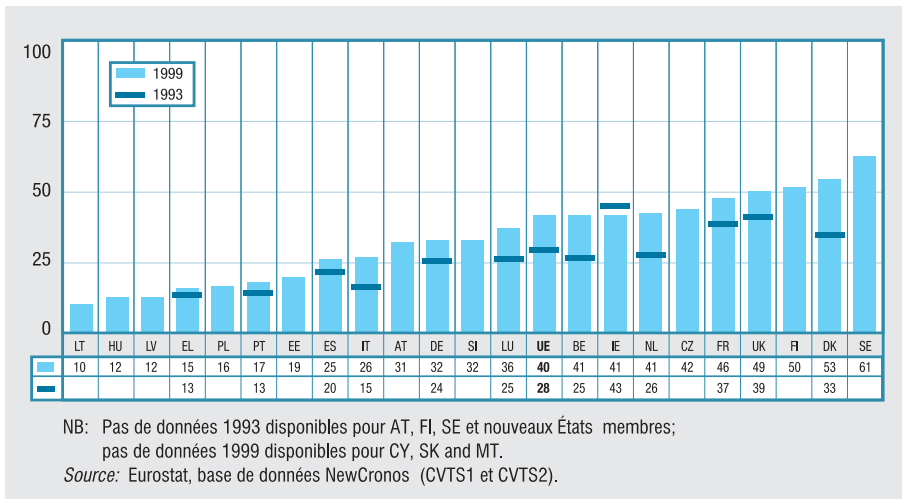
Parmi les exemples de mesures spécifiquement destinées à accroître la participation à l'éducation et à la formation tout au long de la vie, on peut notamment citer: les incitations fiscales pour les salariés et les bons de formation (Autriche); les services de conseil pour adultes (Estonie) et les incitations financières pour les employeurs (Bulgarie, Hongrie, Espagne pour les PME). Le Royaume-Uni et l'Autriche ont introduit le dispositif «Investisseurs dans les ressources humaines», qui est un label reconnu décerné aux entreprises qui mettent en œuvre des processus efficaces de développement des ressources humaines et de formation.

S'agissant de la FPC, les données les plus récentes sont celles de la deuxième enquête communautaire sur la formation professionnelle continue dans les entreprises (CVTS2), réalisée en 1999. Le graphique 8 fait apparaître que la participation s'est considérablement accrue par rapport à 1993 dans la plupart des pays pour lesquels les données sont disponibles. Exception faite de la République tchèque et de la Slovaquie, ce sont essen-

(16) Cependant, les comparaisons dans le temps sont rendues difficiles par la rupture des séries chronologiques dans plusieurs pays.

tiellement les nouveaux États membres, ainsi que la Grèce, l'Espagne, l'Italie et le Portugal, qui affichent des taux de participation relativement faibles.

Graphique 8: **Participation à la formation professionnelle continue dans l'Europe des 25, 1993 et 1999 (en pourcentage des salariés, toutes entreprises confondues)**



⚠ Il convient d'accroître les efforts pour élargir les possibilités de formation et la participation à la FPC et à l'apprentissage sur le lieu de travail, qui constitue un levier essentiel pour l'apprentissage des adultes. Il faut tout particulièrement veiller à soutenir la formation dans les PME, à motiver les apprenants non traditionnels (à savoir, les bas niveaux de qualification, les seniors et les immigrés) et à faciliter l'accès de ces derniers à la formation. Les pays dans lesquels le taux de participation est en diminution doivent repenser leurs politiques et leurs pratiques de manière à inverser cette tendance.

Information, orientation et conseil: des impératifs pour le marché du travail

Plus les systèmes d'apprentissage sont diversifiés et flexibles, plus les individus ont besoin d'être guidés pour effectuer des choix professionnels et éducatifs documentés et pour gérer leur trajectoire de carrière. Certains pays ont mis en œuvre des campagnes d'information et autres activités de sensibilisation. Parmi les mesures prises pour développer et renforcer les services d'orientation, on peut notamment citer: la mise en place de systèmes d'orientation et de conseil (République tchèque, Slovaquie et Lituanie), l'améliora-

tion des services d'orientation professionnelle et de conseil (Grèce), l'expansion de l'offre d'orientation et de conseil (Irlande), l'affinage des interventions d'orientation professionnelle, afin de fournir des services de conseil personnalisé à tous les jeunes sur le point d'effectuer des choix de FPI (Liechtenstein) et l'établissement de partenariats régionaux d'orientation pédagogique et professionnelle (Norvège).

Les travaux de recherche effectués par l'OCDE, le Cedefop, la Fondation européenne pour la formation et la Banque mondiale ⁽¹⁷⁾ font apparaître qu'il est indispensable de repenser les politiques et les pratiques d'orientation en Europe pour répondre aux besoins d'une économie de la connaissance. À l'heure actuelle, la plupart des services d'orientation s'adressent aux élèves du secondaire et aux chômeurs et visent à guider les choix pédagogiques ou professionnels à court terme. Les services destinés aux élèves de la filière professionnelle et aux étudiants de l'enseignement supérieur sont relativement sous-développés et l'offre destinée aux salariés des PME et aux seniors est pratiquement inexistante.

Dans un contexte d'éducation et de formation tout au long de la vie, tous les individus doivent être pleinement informés des implications professionnelles de leurs choix éducatifs, ainsi que des itinéraires permettant d'accéder aux diverses activités professionnelles. Cela exige une coopération étroite entre le secteur éducatif et les autorités du marché du travail et autres acteurs de l'orientation. Les concurrents internationaux de l'Europe ont une longueur d'avance sur la plupart des pays européens en matière d'orientation, dans le sens où ils ont adopté des approches systématiques et coordonnées de l'information sur les formations et les professions et où ils s'emploient à développer les compétences dont les individus ont besoin pour gérer leur apprentissage et leur carrière, grâce à une approche de l'orientation plus axée sur les compétences/résultats.

Exemples en Australie et au Canada

En **Australie**, les pouvoirs publics fédéraux et nationaux ont conjugué leurs efforts pour concevoir un système global en ligne d'exploration de carrière et d'information sur les professions (www.myfuture.edu.au). Ce système fournit des informations sur les possibilités d'études et de formation et sur les professions, notamment des informations régionales sur la demande du marché du travail, sur les rémunérations et les salaires, et permet aux utilisateurs d'évaluer leurs intérêts et leurs aptitudes et de les mettre en correspondance avec les activités professionnelles envisagées.

(17) Ces organisations ont conduit des exercices d'examen des politiques d'orientation portant sur un total de 37 pays. Voir http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/Guidance/Career_Guidance_survey; http://www.oecd.org/document/35/0,2340,en_2649_34511_1940323_1_1_1_37455,00.html

Au **Canada**, le «Plan directeur pour le design en développement vie-travail» est un cadre national qui définit les compétences personnelles et professionnelles dont les individus ont besoin pour construire leur trajectoire de vie et de carrière. Il aide les individus à identifier les compétences, les connaissances et les attitudes nécessaires pour planifier et gérer leur vie personnelle, leur vie active et leur carrière. Les compétences sont regroupées en trois catégories générales: gestion personnelle, exploration des contextes d'apprentissage et de travail et développement vie-travail (https://www.emploisetc.ca/blueprint/drilldown.jsp?category_id=1100&root_id=1080&call_id=127&lang=e).

Au Québec, les établissements éducatifs sont encouragés à mettre en œuvre le concept d'«école orientante», qui s'inscrit dans le droit fil des réformes visant à instaurer une approche centrée sur les compétences dans les établissements. L'élaboration d'un projet personnel et professionnel est définie comme l'un des cinq éléments de l'apprentissage, tout au long de la scolarité. L'objectif est d'apporter un soutien constant aux élèves, afin de les aider à développer leur personnalité dans le primaire et à construire un projet professionnel dans le secondaire. Pour mettre en œuvre ce concept, des mesures ont été prises afin d'augmenter le nombre de professionnels de l'orientation et de mobiliser activement tous les acteurs concernés.

! Les États membres doivent élargir l'accès à l'orientation, en particulier pour les apprenants de la filière professionnelle, les employés des PME et les seniors. Il importe de développer le potentiel de l'entreprise en tant que structure d'orientation et, conformément à l'engagement qu'ils ont pris dans le *Cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie*, les partenaires sociaux devraient élever l'information, l'orientation et le soutien au rang de priorité. De plus, il importe d'accorder davantage d'attention au développement des compétences nécessaires aux individus pour gérer leur apprentissage et leur carrière, à l'amélioration de l'assurance qualité et au renforcement des structures de développement des politiques et des systèmes aux niveaux national, régional et sectoriel. Le suivi de la résolution du Conseil relative à l'orientation tout au long de la vie et les outils élaborés par le groupe d'experts sur l'orientation tout au long de la vie (2004) de la Commission européenne soutiendront et faciliteront les efforts des États membres et des partenaires sociaux et contribueront à promouvoir la mobilité professionnelle.

B6. Participation des partenaires sociaux et partenariats

Partenariats et réseaux: des structures indispensables pour réaliser les objectifs d'éducation et de formation tout au long de la vie

Le *Cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie*, adopté par les partenaires sociaux européens (2002), a accru la priorité accordée à l'éducation et la formation tout au long

de la vie au niveau sectoriel européen et a stimulé de nombreuses nouvelles initiatives. Ces initiatives concernent notamment les dispositifs d'apprentissage ouvert, le développement des ressources humaines, la coopération dans les projets de développement local et régional, les actions au niveau des comités d'entreprise et les campagnes d'information. Cependant, dans de nombreux pays, en particulier dans les nouveaux États membres et les pays candidats, il est nécessaire de renforcer la coopération avec les partenaires sociaux et les organismes sectoriels.

Nombre d'entreprises, tout particulièrement de PME, ne disposent pas des ressources propres nécessaires pour dispenser des formations suffisantes. Dans certains cas, une plate-forme commune de coopération, fondée sur le partage des connaissances et des expériences, a été établie pour accroître la performance sur le lieu de travail. Les partenariats d'entreprises constituent un moyen novateur d'établir une synergie entre les entreprises. Les entreprises japonaises, par exemple, établissent des partenariats parallèles à leurs réseaux de chaînes d'approvisionnement, par le biais desquels elles organisent des échanges temporaires de travailleurs avec leurs fournisseurs. Les secteurs automobiles allemand et britannique ont mis en place des réseaux d'apprentissage qui fournissent un appui aux travailleurs de plusieurs entreprises et organisations.

Le processus de Copenhague renforce la coopération et la coordination au niveau sectoriel européen, en valorisant les effets cumulés des nombreux projets sectoriels menés au titre du programme Leonardo da Vinci.

Exemples de coopération:

- **République tchèque:** liens directs entre les établissements éducatifs et les partenaires sociaux au niveau des régions;
- **France:** coopération entre les établissements éducatifs et les entreprises, à des fins de développement économique local;
- **Allemagne:** initiative de tutorat des apprenants dans les entreprises;
- **Lituanie:** modification envisagée du statut des établissements de FEP, qui deviendraient des entités autonomes et coopéreraient avec les entreprises, les partenaires sociaux et d'autres organismes publics;
- **Pays-Bas:** proposition de coopération entre les partenaires sociaux et les autorités nationales/régionales, réduction du nombre de conseils sectoriels.

Les partenaires sociaux ont lancé de nombreuses initiatives en faveur des travailleurs faiblement qualifiés, notamment en matière de certification des acquis antérieurs et d'offre destinée aux seniors.

! Une mesure d'envergure plus globale envisagée est d'établir un cadre européen unique de référence pour les qualifications (voir partie C), qui centrerait les efforts sectoriels sur la transparence et sur la mobilité intersectorielle. Dans ce cadre, les initiatives sectorielles apporteront une contribution significative à l'europanisation de la FEP. Ce cadre pourrait servir de modèle commun, permettant d'assurer la coordination entre les systèmes nationaux et la compatibilité des initiatives transsectorielles horizontales et verticales. L'exercice d'inventaire des initiatives sectorielles conduit par le Cedefop constitue une première étape importante sur cette voie. Il est encore trop tôt pour évaluer la mesure dans laquelle cet exercice contribuera efficacement à renforcer le dialogue et la coordination entre les initiatives sectorielles et les systèmes nationaux.

Reconnaissance et anticipation des besoins de compétences

La course à l'innovation dans laquelle se sont lancés les entreprises et les secteurs et les turbulences engendrées par la mondialisation sur les marchés traditionnels se traduisent par l'émergence de nouveaux besoins de compétences. Ces nouveaux besoins doivent être détectés et pris en compte dans les réformes des programmes de formation, tant initiale que continue.

! Le Cedefop soutient l'échange d'approches novatrices en matière de reconnaissance et d'anticipation des besoins de compétences en Europe. À cette fin, il a mis en place le réseau *Skillsnet* et organise régulièrement des manifestations destinées à promouvoir le transfert de ces approches au niveau des politiques et des pratiques (www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/Skillsnet). La mobilisation de toutes les parties prenantes – chercheurs, décideurs politiques, partenaires sociaux, prestataires de formation, etc. – pour assurer le transfert au niveau des politiques est l'un des objectifs déclarés de ce réseau.

Exemples de pays qui ont adopté une approche politique prospective ⁽¹⁸⁾:

- Au milieu des années 1990, l'Allemagne a établi un réseau sur la reconnaissance précoce des besoins en compétences, auquel participent de nombreuses organisations, qui a pour objet d'explorer les nouvelles compétences qui apparaissent dans différents secteurs et professions (www.frequenz.net);
- en France, un accord signé entre les partenaires sociaux fait obligation à toute branche professionnelle qui ne l'a pas déjà fait de prendre les mesures nécessaires pour mettre en place un «observatoire prospectif des métiers et des qualifications»;

(18) D'autres exemples, ainsi que des publications de pays européens et non européens, sont disponibles sur le site web de *Skillsnet*

- la Finlande a développé une méthodologie de prévision à l'échelon national et a mis en place un groupe de travail intergouvernemental auquel participent 11 ministères, ainsi que des groupes de travail chargés d'élaborer des prévisions et scénarios alternatifs (<http://www.oph.fi/english/page.asp?path=447;490;6750>);
- le Royaume-Uni a établi en 2000 un dispositif du nom de *Skillsbase* pour donner suite aux propositions formulées dans le deuxième rapport de la task-force nationale pour les compétences (www.dfes.gov.uk/skillsstrategy/);
- l'Autriche a lancé le «Baromètre qualifications», une initiative publique-privée destinée à fournir des informations sur les tendances prospectives des qualifications (<http://www.ams.or.at/neu/2339>);
- la Belgique (Flandre) envisage de recueillir des données socio-économiques plus larges, en collaboration avec les comités socio-économiques régionaux, afin de compléter les systèmes existants de collecte de données sur le marché du travail;
- l'Irlande a adopté une approche prospective et établi un groupe d'experts sur les futurs besoins de compétences (www.skillsireland.ie);
- la Norvège a mis en place en 2003 un «observatoire des conditions d'apprentissage». Cet observatoire a pour mission d'examiner l'offre et la demande de compétences dans le contexte de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, ainsi que les possibilités de prendre en compte, dans les évaluations globales, les compétences acquises hors des structures d'apprentissage formel (www.fafo.no).

B7. Pédagogies novatrices et environnements propices à l'apprentissage

Les compétences de la population active sont en cours de réadaptation afin de donner davantage de poids aux compétences flexibles et larges comme l'aptitude à résoudre les problèmes, à s'adapter efficacement au changement et à communiquer avec les collègues et les clients. Cette réadaptation se reflète dans les nouveaux objectifs et les nouveaux contenus de l'enseignement et de l'apprentissage dans la FEP.

Compétences clés: la voie vers une société de la connaissance

L'étude de Maastricht voit dans le développement de compétences professionnelles larges par l'apprentissage en situation de travail la dimension essentielle de l'innovation dans la FEP. Les compétences clés ou transférables font partie dans de nombreux pays des programmes d'enseignement, et le contexte dans lequel l'apprentissage se déroule exerce une influence considérable sur ses résultats.

Des projets européens novateurs ont mis au point des programmes d'enseignement englobant les compétences requises dans certaines industries ou dans certains secteurs au-delà même des frontières nationales. Une formation axée sur les compétences a été introduite aux Pays-Bas, et le Village global

du Danemark a élaboré pour les programmes pédagogiques une démarche combinant différents types de compétences et de connaissances requises dans l'industrie automobile internationale basée sur les connaissances.

Apprendre à entreprendre – une compétence clé

L'esprit d'entreprise est une compétence clé qui permet aux intéressés de développer des attitudes et des compétences sur lesquelles se baseront la créativité, l'initiative, la responsabilité et l'indépendance. Les gouvernements s'attachent de façon croissante à mettre en place, dans les filières scolaires classiques, l'apprentissage de l'entrepreneuriat, mais il est loin encore d'être pratique courante.

Une formation spécifique à l'entrepreneuriat constitue aussi une priorité pour lancer et faire fonctionner une entreprise. Il existe dans les pays d'Europe de nombreuses initiatives et de nombreux programmes, généralement au niveau de l'enseignement supérieur. Dans la FEP initiale, toutefois, on ne traite pas vraiment de l'emploi indépendant ou du lancement d'une entreprise. Le programme d'enseignement prépare les élèves et les apprentis à devenir salariés, la principale mission qui lui est assignée étant de former des travailleurs qualifiés.

! La FPC dispense davantage de formation et de conseils pour le lancement d'une entreprise, souvent de la part du secteur privé. Les mesures sont le plus efficaces lorsqu'elles se concentrent sur un secteur, un marché ou un groupe donnés. Cet élément de la FEP s'est développé lentement dans l'Europe des 15, même dans les pays qui ne disposent guère de filières reconnues de progression par la FEP au-delà du niveau secondaire supérieur. En Allemagne, la FPC pour les PME de l'artisanat offre un itinéraire de progression bien établi englobant une formation à l'entrepreneuriat.

Compétences en TIC et apprentissage électronique – des outils novateurs pour le transfert de connaissances

L'importance des compétences en TIC et de l'apprentissage électronique se reflète dans les programmes Leonardo da Vinci et Socrates, dans le Plan d'action apprentissage électronique et dans d'autres initiatives européennes. Il s'agit d'une caractéristique de la totalité des stratégies nationales d'innovation en matière d'enseignement et d'apprentissage. Les pays diffèrent quant à l'ampleur de l'apprentissage des TIC et des approches du programme d'apprentissage des TIC, certains recherchant une connaissance générale des TIC, d'autres l'intégration des TIC aux processus de travail. Les pays où l'aspect professionnel est marqué procèdent par une approche combinée. L'Al-

Allemagne et l'Autriche ont mis en place des filières d'enseignement professionnel aux métiers des TIC qui intègrent l'apprentissage formel et non formel.

Dans la FEP initiale, la culture numérique représente un élément important des systèmes nationaux de FEP et des portfolios de compétences des travailleurs. La formation par l'apprentissage tend à lier les stratégies de formation de l'entreprise aux possibilités de mise en œuvre des TIC au poste de travail. Divers pays ont lancé des plans d'action en faveur des TIC pour intégrer les connaissances des TIC à différents domaines professionnels; tel est, par exemple, le cas du «Schéma de la politique d'information de l'État en matière d'éducation» de la République tchèque, du «Plan d'action TIC» du Danemark et du «Plan national préliminaire de développement» de la Turquie.

! Les États membres devraient progressivement faire en sorte que d'ici à 2010, les TIC soient dans l'enseignement professionnel intégrés dans les processus de travail et les processus commerciaux, plutôt que de recourir surtout à des activités de simulation ou à l'apprentissage à distance.

L'utilisation de nouvelles technologies et de nouveaux médias – un catalyseur du changement dans l'enseignement et l'apprentissage

Les nouvelles technologies et les nouveaux médias autorisent une plus grande flexibilité dans l'enseignement et dans l'apprentissage, repoussant les frontières imposées par le temps et l'espace et permettant de mieux se consacrer à chaque apprenant. On leur doit des innovations dans l'enseignement et dans l'apprentissage.

De nombreuses initiatives européennes et nationales ont été lancées pour stimuler l'apprentissage assisté par les TIC. Les grandes entreprises commencent à bénéficier de ces développements pour former et perfectionner leur personnel, mais les PME ne sont que peu nombreuses à y recourir.

! L'apprentissage assisté par les TIC offre un considérable potentiel d'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage, dans la FEP initiale et dans la formation professionnelle continue. Pour tirer pleinement profit de ce potentiel, les États membres doivent se préoccuper du rôle que jouent et du soutien dont bénéficient les enseignants et les formateurs, mettre au point de nouveaux modèles pour créer, utiliser et réutiliser les contenus, élaborer des méthodes pédagogiques et encourager les PME à recourir à cette formule.


Organisations apprenantes et partenariats

Le terme «organisation apprenante» est utilisé pour décrire la nécessité que les entreprises et les travailleurs s'engagent dans un processus permanent d'apprentissage, source d'amélioration des performances et d'avantage compétitif.

Le développement de l'organisation apprenante est étroitement lié à la reconnaissance du fait que les partenariats d'apprentissage favorisent l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage dans la FEP. Les partenariats inter-entreprises constituent un moyen novateur pour établir des liens entre entreprises et mettre en place des centres régionaux d'innovation intégrant les établissements d'enseignement professionnel ainsi que supérieur.

Le projet GOLO mené en Allemagne est un partenariat d'apprentissage inter-entreprises réunissant des PME. La rotation des apprentis entre différentes entreprises enrichit l'apprentissage et élargit les perspectives en permettant aux apprentis d'acquérir une expérience diversifiée qui les dote d'un profil professionnel complet.

Le réseau «Chance région frontalière» a été institué en 2003 pour explorer des formules transfrontalières de FEP entre pays frontaliers des nouveaux *Länder* d'Allemagne. Dix-sept partenaires de neuf pays élaborent des profils de qualification transfrontaliers dans de nombreux secteurs.

 Le travail en équipe, les partenariats d'apprentissage et le recours généralisé à l'enseignement et à l'apprentissage dans des groupes de pairs contribuent à la qualité d'un travail propice à l'apprentissage. Un certain nombre de pays européens œuvrent à la réalisation de cet objectif.

Eu égard aux besoins futurs de main-d'œuvre hautement qualifiée, il est impératif d'améliorer sensiblement les niveaux de qualification des actifs. C'est là une priorité pour la réalisation des objectifs de Lisbonne. Les programmes d'enseignement et les possibilités d'apprentissage qui permettront de développer les compétences et mettront les travailleurs à même d'affronter l'avenir peuvent être fournis en bonne partie, mais pas en totalité, par le monde du travail. Les dispositifs formels d'enseignement et de formation demeurent nécessaires.

B8. Le rôle des enseignants et formateurs dans l'assurance qualité de la FEP

On ne s'est guère attaché au niveau européen à relever les défis spécifiques de la formation des enseignants et formateurs de l'enseignement professionnel. Une attention toute spéciale est justifiée eu égard à l'influence directe et indirecte des enseignants de l'enseignement professionnel sur la qualité du système et le développement des compétences. Le réseau d'enseignants et formateurs géré par le Cedefop (www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/TTNet) fournit une plate-forme d'échange et de coopération dans ce domaine.

Aux États-Unis, le rapport NAVE (2004) traite des compétences et de l'absence de possibilités de formation continue chez les enseignants de l'enseignement professionnel. Ils sont moins susceptibles que ceux de l'enseignement général d'être titulaires d'une licence et sont nombreux à penser n'avoir pas bénéficié d'un développement professionnel suffisant. Le rapport NAVE conclut que le perfectionnement des enseignants est un impératif et que d'importants investissements dans le recrutement de nouveaux enseignants et des approches de formation continue s'imposent.

Un problème essentiel est qu'alors que les enseignants et formateurs des filières professionnelles jouent un rôle clé d'appui au développement des compétences de la population active, ils ne jouissent que d'un faible prestige. Les salaires et le statut des enseignants de l'enseignement professionnel sont généralement assez modestes, surtout dans certains pays méditerranéens et dans certains nouveaux États membres. La profession d'enseignant de FEP dans les écoles et les collèges est une profession en voie de vieillissement, et nombreux sont ceux qui ne sont guère enclins à s'engager dans une formation continue ou à s'adapter aux nouveautés en matière de technologie ou de concepts pédagogiques.

Des pénuries d'enseignants existent dans de nombreux pays. En Allemagne et en Autriche, on manque d'enseignants de certaines matières, surtout celles qui sont très demandées sur le marché externe du travail.

❗ La formation s'est diversifiée dans l'entreprise, et le profil des enseignants et formateurs de FEP est désormais plus varié. Les enseignants et formateurs en entreprise voient leur rôle s'élargir, depuis celui de simples transmetteurs à celui de facilitateurs de l'apprentissage et d'innovateurs, et sont de plus en plus appelés à participer à des tâches supplémentaires comme le développement des ressources humaines, l'orientation et le tutorat, l'évaluation des compétences.

De nombreux pays ont mis en place de nouveaux itinéraires de progression et de nouvelles réglementations pour le recrutement des enseignants et formateurs. Les dispositions qui régissent l'accès à la profession d'enseignant et de formateur de FEP et les conditions éducatives à remplir changent. Dans les systèmes traditionnels basés sur le travail (par ex., Danemark, Allemagne ou Autriche), les dispositions imposent une certaine formation pédagogique pour les formateurs en entreprise. Au Luxembourg et en Hongrie, des dispositions similaires s'appliquent aussi aux formateurs en entreprise. Généralement, la formation est intégrée à la formation supérieure de la profession considérée (par exemple, qualification de *Meister*).

En **Italie**, la nouvelle loi sur la FEP a introduit de nouvelles exigences pour les formateurs qui interviennent dans l'apprentissage. La Finlande mène actuellement un grand programme de formation pour les formateurs participant à des processus d'apprentissage au travail. Dans ces deux pays, on fait par ailleurs état de dispositions spéciales pour la formation régionale et la formation au marché du travail, où la qualification du formateur constitue l'un des critères d'attribution de subventions publiques à la formation.

D'autres pays ont réalisé des plans de développement d'écoles spéciales ou des plans globaux de réforme dont la formation des enseignants fait partie intégrante.

Eu égard à l'importance fondamentale des enseignants et formateurs de FEP pour la progression de l'Europe vers la réalisation des objectifs de Lisbonne, l'amélioration de la situation et du statut des professionnels de la FEP doit compter parmi les grandes priorités de l'ordre du jour politique. Le renforcement de la coopération parmi les institutions d'enseignement supérieur intervenant dans la formation des enseignants peut contribuer à améliorer les choses.

❗ En ce qui concerne les enseignants, on ne peut discerner encore une politique cohérente qui refléterait les défis de Lisbonne et de Copenhague. Les enseignants et les formateurs devraient bénéficier de bien plus de soutien pour assumer leur rôle d'innovateurs et de facilitateurs. Un tel renforcement du soutien est essentiel pour améliorer la qualité et l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage.

Il importe de trouver un équilibre entre une professionnalisation plus poussée des enseignants et une flexibilité accrue des politiques et des pratiques de recrutement des enseignants et des formateurs. La recherche de cet équilibre est révélatrice des tensions qui existent entre le besoin d'enseignants de qualité et la nécessité de réagir aux problèmes démographiques et économiques qui affecteront à l'avenir les systèmes d'enseignement et de formation.

SECTION C

La contribution du processus de Copenhague à la réalisation des objectifs de Lisbonne

Pour que la FEP contribue activement au développement de politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie et à la fourniture de la main-d'œuvre nécessaire pour réaliser d'ici à 2010 les objectifs stratégiques de Lisbonne, la déclaration de Copenhague définit quatre priorités pour une coopération européenne renforcée en matière de FEP dans toute l'Europe:

- renforcement de la dimension européenne;
- amélioration de la transparence, des systèmes d'information et d'orientation;
- reconnaissance des compétences et des qualifications;
- promotion de l'assurance qualité.

Au cours des deux années écoulées depuis le lancement du processus de Copenhague, de notables progrès ont été réalisés.

- (a) Le portail Ploteus sur les opportunités d'études et de formation en Europe a été lancé en 2003; il ouvre aux citoyens l'accès à des informations sur les cours et les systèmes d'éducation et de formation, les bourses, les programmes d'échange, les conditions de vie et d'emploi dans toute l'Europe.
- (b) Le nouvel Europass, cadre unique pour la transparence des qualifications et des compétences, sera adopté par le Conseil et le Parlement en janvier 2005 et sera lancé sous la Présidence luxembourgeoise au début de 2005.
- (c) Le travail sur l'orientation tout au long de la vie a révélé de notables divergences entre les objectifs politiques et la capacité des systèmes nationaux d'orientation professionnelle. La résolution de mai 2004 du Conseil définit clairement les priorités et un guide de l'orientation à l'intention des décideurs, le *Career guidance handbook for policy makers*, stipule des principes communs et d'autres instruments en vue d'améliorer les services aux niveaux national et local et à celui de l'entreprise.
- (d) La validation de l'apprentissage non formel et informel figure à l'ordre du jour de la quasi-totalité des pays européens. Les conclusions du Conseil

de mai 2004 formulent des principes communs pour guider ces développements. Le Conseil n'en reconnaît pas moins que les principes ne couvrent pas de manière appropriée les besoins des entreprises et le problème de l'assurance qualité, d'où la nécessité de poursuivre les travaux.

- (e) Un système européen d'unités capitalisables pour la formation et l'enseignement professionnels (ECVET), qui permettra aux apprenants passant d'un système national de FEP à un autre d'y conserver leurs acquis, est en cours d'élaboration. Le groupe de travail technique sur le transfert des unités capitalisables dans la FEP a mis au point des propositions sur les principes et les règles d'un système européen d'unités capitalisables pour la FEP afin d'assurer l'efficacité de sa mise en œuvre dans les initiatives d'échange en faveur de la mobilité.
- (f) Une stratégie de qualifications sectorielles est en cours d'élaboration. Le programme Leonardo da Vinci II constitue un cadre important pour les nouvelles initiatives sectorielles qui franchissent les frontières nationales en Europe. Les initiatives sectorielles (qu'elles bénéficient d'un financement local ou européen) risquent de n'avoir qu'un impact modeste, n'étant pas menées dans un contexte politique défini et tendant à revêtir la forme de «projets» sans grands plans d'accueil structuré. Cette situation est encore aggravée par le fait que dans plusieurs pays d'Europe, les organisations patronales et syndicales ne sont guère enclines à intervenir dans les questions de formation.
- (g) Dans le contexte de la stratégie sectorielle, le repérage précoce des besoins futurs de compétences représente une priorité. Des démarches novatrices s'imposent eu égard à la difficulté de prévoir les compétences futures. On risque sinon d'inculquer des compétences sans utilité ou sans pertinence. Le réseau *Skillset* du Cedefop constitue une plate-forme européenne de coopération et d'échange sur les nouvelles approches et les résultats obtenus en la matière (voir section B6).
- (h) Un cadre commun pour l'assurance qualité dans la FEP a été adopté par le Conseil en mai 2004. Ce cadre aide à développer, améliorer, suivre et évaluer les systèmes et pratiques au niveau national et il fournit un système commun de référence. L'assurance qualité figure à l'ordre du jour politique de tous les pays européens. Nombre d'entre eux viennent d'engager la planification, d'autres ont mis en œuvre des systèmes d'assurance qualité (voir section B1). L'extension de l'assurance qualité aux prestataires de formation échappant à l'influence des pouvoirs publics est un problème qu'il importe d'aborder, notamment pour ceux situés hors des frontières nationales. Les organisations de consommateurs peuvent avoir là un rôle à jouer.

La déclaration de Copenhague considère comme un impératif prioritaire de se préoccuper des besoins d'apprentissage des enseignants et formateurs dans toutes les formes de FEP pour promouvoir l'assurance qualité. Si les programmes communautaires peuvent encourager et appuyer les actions engagées en la matière, c'est au niveau national que cet aspect doit revêtir la plus grande priorité.

Outre les enseignants et formateurs de FEP, les besoins de formation des individus à risque et le vieillissement de la population active comptent parmi les huit priorités nationales que stipulent les conclusions du Conseil éducation adoptées le 15 novembre 2004. Les conclusions, sur lesquelles se basera le communiqué de Maastricht, font aussi référence à la nécessité de poursuivre le processus de Copenhague et d'en mettre en œuvre les résultats de manière plus systématique aux niveaux national, régional et local.

Les futures actions à mener au niveau européen s'attacheront en priorité à consolider le travail engagé sur le développement d'outils et de cadres communs et l'élaboration d'un cadre européen de qualifications. Elles aboutiront ainsi à une référence commune facilitant la reconnaissance et la transférabilité des qualifications obtenues dans le cadre de la FEP, de l'enseignement général et de l'enseignement supérieur, sur la base des compétences et des acquis de l'apprentissage. Elles amélioreront la perméabilité des systèmes d'éducation et de formation, fourniront une référence pour la validation des compétences acquises selon des modes informels et favoriseront le bon fonctionnement des marchés du travail européens, nationaux et sectoriels.

❗ Le processus de Copenhague, s'il se préoccupe en priorité de la FEP, a beaucoup fait en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Parmi les outils mis en place, nombreux sont ceux qui dépassent le cadre de la FEP et contribuent à concrétiser l'avènement d'un espace européen de l'apprentissage tout au long de la vie. Les principes et le manuel d'orientation tout au long de la vie, les principes communs de validation de l'apprentissage non formel et informel, font partie des éléments nécessaires .

ANNEXE 1

La contribution du processus de Copenhague à la réalisation des objectifs de Lisbonne ⁽¹⁹⁾

(a) **Mise en œuvre des mesures relatives aux priorités de Copenhague**

Les réponses au questionnaire adressé aux DGFP et les rapports nationaux montrent, comme on le voit ci-dessous, que les pays d'Europe ont mis en œuvre et prévoient de nombreuses mesures relatives aux quatre priorités stipulées pour la FEP par la déclaration de Copenhague.

- C'est la reconnaissance des compétences et des qualifications qui a jusqu'ici suscité la plus grande attention. Deux tiers des pays européens (Autriche, Belgique-Fr, Danemark, Estonie, France, Allemagne, Hongrie, Irlande, Italie, Lituanie, Luxembourg, Pays-Bas, Norvège, Portugal, Slovénie, Espagne, Suède, Royaume-Uni) ont pris des mesures pour la reconnaissance de l'apprentissage informel et non formel. La plupart des autres (Belgique-FI, Bulgarie, République tchèque, Finlande, Grèce, Islande, Lettonie, Liechtenstein, Malte, Pologne, Roumanie, Slovaquie) en sont au stade de la planification. La portée et l'ampleur des approches varient largement. La plupart assument une fonction récapitulative et confèrent des unités capitalisables dans une filière éducative, visant à la fois à améliorer l'efficacité du système et à augmenter la participation à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Certains pays (par ex., Estonie, Espagne, Irlande, Malte et Slovénie) élaborent un système de transfert d'unités capitalisables, souvent en liaison avec un cadre national de qualifications. D'autres (par ex., République tchèque, Danemark, Liechtenstein, Pays-Bas et Pologne) mettent en œuvre des dispositifs liés à l'Europass. Le Danemark met sur pied un cadre légal visant à assurer la reconnaissance individuelle des qualifications et certificats acquis dans un autre pays.
- L'assurance qualité occupe la deuxième place parmi les priorités. Certains pays (par ex., Belgique-FI, Irlande et Autriche) ont des systèmes d'as-

(19) L'enquête auprès des DGFP sur les mesures, les défis et les stratégies futures faisait partie de l'«étude de Maastricht» (2004), où l'on trouvera le questionnaire et un exposé plus détaillé des résultats.

assurance qualité pour la FEP. De nombreux pays appliquent de nouveaux systèmes de développement et d'assurance qualité. Les méthodes vont des procédures standard de gestion de la qualité, par exemple ISO ou EFQM, aux approches ciblées sur les besoins des écoles, par exemple le QIS (*Qualität in Schulen*) en Autriche. L'auto-évaluation fait l'objet d'une attention particulière dans certains processus d'assurance qualité pour la FEP institutionnelle, par exemple au Danemark et aux Pays-Bas.

- Pour améliorer la transparence, l'information et l'orientation, de nombreux pays sensibilisent le public aux dispositifs de FEP et à leurs liens avec d'autres filières en vue de le rendre plus attrayant. Plusieurs pays (par ex., République tchèque, France, Grèce, Liechtenstein, Lituanie, Norvège, Slovaquie) ont amélioré les informations, l'orientation et les conseils sur la FEP. La fragmentation des informations est un problème. Pour qu'ils puissent s'y retrouver dans les systèmes de plus en plus complexes d'offres de formation, il faut aux intéressés une approche intégrée alliant informations sur l'apprentissage et sur les carrières professionnelles et données relatives au marché du travail, montrant bien les options disponibles et celles qui ne le sont pas lorsqu'on aborde une filière donnée. La Norvège met en place des partenariats régionaux d'orientation éducative et professionnelle. La Pologne possède un système pluridimensionnel d'information sur les professions.
- Des stratégies d'internationalisation commencent à être introduites dans les systèmes de FEP dans le but de développer la dimension européenne et de promouvoir la mobilité. Les placements à l'étranger sont encore restreints et, à quelques exceptions près (par ex., Danemark, Allemagne, Pays-Bas et Royaume-Uni), les systèmes ne possèdent pas de dispositifs spécifiques d'organisation de placements internationaux d'études et de travail. La Finlande offre une formation internationalisée des apprentis centrée sur les secteurs de la métallurgie, de l'électricité et des télécommunications. L'initiative vise à attirer et à motiver les jeunes salariés doués en leur offrant la possibilité de suivre des itinéraires aboutissant à des qualification professionnelle internationales. Elle élabore par ailleurs, à l'intention des entreprises, des instructions pratiques pour les inciter à pratiquer la mobilité internationale et leur faciliter les choses.

(b) **Incitations, investissements, ressources**

Les pays européens recourent à toute une gamme de stratégies de financement reposant sur les pouvoirs publics et les partenariats avec les partenaires sociaux et le secteur privé et faisant appel à la participation des intéressés. La plupart des pays disposent d'incitations pour encourager

les individus et/ou les entreprises à participer à la FEP continue. On compte parmi les mesures l'introduction ou l'extension du congé de formation (par ex., Autriche, Belgique, Luxembourg, Norvège), un soutien financier ou des allègements fiscaux pour les intéressés (par ex., Autriche, Chypre, Allemagne, Hongrie, Italie, Liechtenstein, Luxembourg, Malte, Pologne, Portugal, Slovaquie, Suède), un soutien financier avec notamment des incitations fiscales pour les entreprises (Autriche, Bulgarie, Chypre, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Malte, Portugal, Roumanie, Espagne). Des pays comme la France, l'Italie et les Pays-Bas disposent, pour promouvoir et financer les mesures et les plans de formation, de fonds intersectoriels financés par une taxe proportionnelle à la masse salariale des entreprises et gérés par des organismes communs. Dans certains pays, les employeurs sont aussi tenus de faciliter l'acquisition d'une qualification par les travailleurs non qualifiés (par ex., République tchèque), ou d'assurer l'accès des salariés à des programmes de formation basés sur des plans de formation arrêtés en accord avec les syndicats (par ex., Roumanie)

(c) **La FEP à l'appui du développement économique et à la rencontre de l'évolution démographique**

Plusieurs pays adoptent des programmes de FEP davantage basés sur les compétences (par ex., Belgique, Estonie, France, Grèce, Malte, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Roumanie). Bon nombre d'entre eux ont mis en place des programmes relevant de l'enseignement supérieur et/ou ouvert l'accès aux études supérieures par le biais de la FEP (par ex., Autriche, Bulgarie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Grèce, Italie, Lettonie, Lituanie, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Slovaquie, Espagne). Certains pays intègrent la formation à l'entrepreneuriat dans les programmes des établissements d'enseignement professionnel et/ou secondaire ou dans un cadre national (par ex., Autriche, Bulgarie, Finlande, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Norvège, Pologne, Espagne, Royaume-Uni). Ces mesures contribuent à développer les compétences requises dans la vie professionnelle et rapprochent la FEP du monde du travail.

En ce qui concerne les mécanismes d'anticipation des compétences, certains pays (par ex., Autriche, Belgique, Finlande, France, Allemagne, Irlande, Norvège, Royaume-Uni) ont pris des mesures pour intégrer une démarche prospective plus marquée dans leurs méthodologies en tenant compte des tendances qui influencent le changement, par exemple la convergence sectorielle, les développements technologiques et la spécialisation locale/mondiale. Pour compléter leurs politiques du marché du

travail en permettant aux seniors de continuer à travailler, certains pays ont élargi pour eux l'accès à la formation et à l'apprentissage tout au long de la vie (par ex., Autriche, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Italie, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Pays-Bas, Suède). Certains ont des initiatives qui s'attachent en particulier à faire bénéficier d'une formation ou d'un apprentissage tout au long de la vie les chômeurs âgés (par ex., Belgique, République tchèque, Irlande, Autriche, Royaume-Uni).

(d) **Cohésion sociale et FEP à l'intention des groupes vulnérables**

Les pays d'Europe ont dans leur grande majorité élargi et/ou renforcé leurs mesures visant à réduire la déscolarisation précoce. Ils recourent à des mesures comme l'éducation et la formation de la deuxième chance (par ex., Allemagne, Grèce, Irlande, Luxembourg, Autriche, Pologne, Roumanie), des itinéraires d'apprentissage alternatifs davantage orientés sur la FEP pratique (par ex., Autriche, Danemark, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Lettonie, Norvège, Espagne, Suède, Turquie) et le renforcement de l'orientation et des conseils (par ex., République tchèque, Pays-Bas, Slovaquie). Ils ont dans leur majorité mis en place des modes de formation plus axés sur l'apprenant et des dispositifs personnalisés. Le Portugal, où le problème de la déscolarisation précoce est particulièrement grave, a mis sur pied un plan national de prévention. Les Pays-Bas ont instauré des centres régionaux d'information et de coordination destinés à détecter les cas de décrochage scolaire et à conseiller et aiguiller les intéressés vers des dispositifs éducatifs ou des programmes spéciaux basés sur le travail. En Irlande, des groupements d'écoles et d'autres acteurs mettent au point des plans et des dispositifs de lutte contre la déscolarisation précoce. En Bulgarie et en Lituanie, des initiatives législatives soulignent le rôle des parents dans la prévention du décrochage scolaire. En Slovaquie, le système de prestations sociales prévoit des incitations à rester dans le système éducatif et en Lituanie, un soutien (y compris alimentation, logement temporaire, matériel d'apprentissage) est fourni aux élèves relevant de groupes défavorisés.

Tous les pays ont adopté des mesures à l'intention des chômeurs et des adultes sans qualification ou faiblement qualifiés, qu'il s'agit d'aider au niveau de la littératie, de la numératie, des TIC, de la formation non formelle, de l'accréditation des acquis antérieurs et de l'orientation et des conseils. D'autres groupes cibles visés par la plupart des pays sont les migrants (par ex., programmes d'alphabétisation et d'apprentissage de la langue), les handicapés (par ex., soutien personnalisé, amélioration de la législation sur l'intégration et des incitations fiscales) et les femmes de retour sur

le marché du travail (par ex., mesures de renforcement de la confiance en soi, de lutte contre la discrimination professionnelle et les stéréotypes masculins et féminins).

(e) **Itinéraires d'apprentissage ouverts et orientation**

Tous les pays se sont efforcés d'améliorer l'attractivité et la flexibilité de la FEP initiale. La plupart font état de la modularisation (Autriche, Belgique, République tchèque, France, Allemagne, Hongrie, Islande, Luxembourg, Malte, Pologne, Portugal, Slovénie, Suède), de l'établissement de systèmes/cadres nationaux de qualifications (République tchèque, Irlande, Lituanie, Malte, Pays-Bas, Slovénie, Royaume-Uni), de l'établissement de programmes basés sur les compétences (Bulgarie, République tchèque, Estonie, Hongrie, Italie, Lettonie, Lituanie, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Slovénie) et du renforcement de l'accès à l'enseignement supérieur (Autriche, Finlande, Allemagne, Liechtenstein, Portugal, Espagne, Suède). Certains essaient d'améliorer la qualité des programmes de FEP (par ex., Estonie, Grèce, Hongrie, Malte, Roumanie), tandis que d'autres se concentrent davantage sur la diversification des programmes (par ex., Bulgarie, Pologne, Portugal) et des itinéraires (par ex., France). Plusieurs ont intégré des matières professionnelles dans les programmes généraux et vice-versa (par ex., Belgique, République tchèque, Irlande, Norvège, Autriche, Portugal, Slovaquie, Suède, Royaume-Uni). Certains ont renforcé les activités d'information, de conseil et d'orientation (par ex., Belgique, République tchèque, Grèce, France, Irlande, Liechtenstein, Lituanie, Slovaquie).

En ce qui concerne la FPC, des efforts sont menés pour améliorer la cohérence et la transparence par des cadres de qualifications (par ex., Danemark, Irlande), promouvoir l'assurance qualité (par ex., République tchèque, Malte) et renforcer les services d'information, de conseil et d'orientation (par ex., Belgique, Espagne, Autriche). Certains pays améliorent la flexibilité et la capacité de réponse des systèmes et stimulent la demande par la création ou l'adaptation de centres régionaux de FPC (par ex., République tchèque, Roumanie, Espagne, Suède). La Belgique met au point et expérimente une méthodologie de détection de la demande d'éducation et de formation tout au long de la vie. Certains pays (comme la France) ont refondu la formation destinée aux chômeurs pour en faire un programme plus flexible à l'intention d'un public cible plus vaste, comprenant les travailleurs dont l'emploi risque d'être supprimé ou restructuré et les travailleurs âgés. En Allemagne, la formation destinée aux chômeurs voit maintenant son financement orienté sur la demande et non plus sur l'offre.

(f) **Participation active des acteurs/partenariats**

Des mesures ont été engagées dans pratiquement tous les pays en vue de renforcer la participation active des partenaires sociaux et des secteurs/branches à la FEP. Les entreprises fournissent en nombre croissants des placements/stages de formation aux apprenants et aux enseignants/formateurs. La coopération avec les partenaires sociaux est consolidée et systématisée pour mieux harmoniser l'offre de FEP et les besoins du marché du travail. Les partenaires sociaux participent à l'élaboration de politiques, de programmes, de procédures et à la certification à divers niveaux et notamment par des organismes tripartites centraux (par ex., Estonie, Lettonie), ou des partenariats/réseaux régionaux (par ex., République tchèque, Danemark, Allemagne, Estonie, Slovénie, Slovaquie), à tous les niveaux (par ex., Grèce, Espagne, Hongrie), au niveau local par des partenariats école/entreprise (par ex., Autriche, Belgique, France, Italie, Malte, Pays-Bas, Portugal, Roumanie, Suède, Turquie), par des initiatives au niveau des secteurs ou des branches (Bulgarie, Irlande). L'Islande a mis en place, pour élaborer des programmes de formation, 14 conseils professionnels auxquels coopèrent les partenaires sociaux. Au Royaume-Uni, le *National and Sector Skills Council* a pour objectif d'encourager les employeurs à s'approprier les questions relatives aux compétences et à développer des stratégies sectorielles pour répondre à certains problèmes spécifiques de productivité et aux besoins de compétences qui y sont liés. La Bulgarie a mis en place, à l'intention des ministères de tutelle et des partenaires sociaux, un plan national de recrutement qui fait concorder la planification du recrutement avec les besoins du marché du travail.

(g) **Pédagogies novatrices et environnements propices à l'apprentissage**

La FEP a été dotée de nouveaux objectifs et de nouveaux contenus d'enseignement et d'apprentissage qui reflètent l'évolution des compétences requises dans une économie de la connaissance. Certains pays (par ex., Autriche, Belgique, Danemark, Estonie, France, Allemagne, Malte, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Roumanie) mettent l'accent sur le développement de compétences professionnelles larges et/ou de compétences clés transférables recourant à des structures d'apprentissage en situation, notamment au poste de travail.

La plupart des pays ont intégré les TIC ou l'«alphabétisation numérique» dans le programme de FEP. Certains ont mis sur pied des plans d'action TIC (par ex., République tchèque, Danemark, Turquie) pour promouvoir des contenus spécifiques aux TIC dans différents domaines professionnels. D'autres ont introduit pour les professions des TIC des filières de

FEP intégrant apprentissage formel et non formel (par ex., Allemagne, Autriche). D'une façon générale, il s'agit davantage d'apprendre à manier les TIC que de les utiliser pour modeler ou transformer une activité. Certains pays (par ex., Danemark) ont introduit des approches ouvertes d'apprentissage dans des environnements scolaires, afin de promouvoir des cultures de l'apprentissage faisant appel à des pédagogies personnalisées et dirigées en groupe. Des partenariats d'apprentissage ou réseaux d'entreprises, écoles, collèges et universités ont été créés dans certains pays (par ex., Allemagne) pour développer des centres régionaux d'innovation et renforcer la transmission d'aptitudes et de compétences au profit des organisations et des individus.

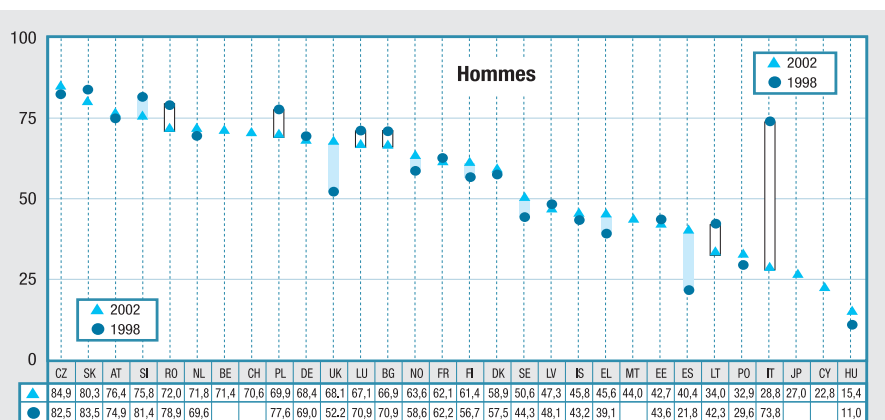
(h) **Enseignants et formateurs**

Certains pays ont réformé les profils de leurs enseignants et les itinéraires de progression des enseignants et formateurs (par ex., Belgique, République tchèque, Danemark, Irlande, Lituanie, Pays-Bas, Pologne, Roumanie). Presque tous ont renforcé la formation continue des enseignants de FEP, notamment par des périodes d'immersion en entreprise (par ex., France). Certains élaborent des programmes cohérents de recherche et de formation en vue de l'intégration des contenus et de la pédagogie dans la FEP. C'est ainsi qu'en Allemagne, un réseau d'instituts universitaires de formation d'enseignants et de formateurs de FEP a étudié certains groupes de professions, se concentrant sur les problèmes essentiels et les impératifs de développement. Plusieurs pays ont introduit des obligations en matière de formation continue des enseignants (par ex., Autriche, Finlande, Hongrie, Irlande, Lettonie, Pays-Bas, Roumanie). Certains (par ex., Estonie et Royaume-Uni) sont en voie de renforcer le professionnalisme de leurs enseignants et poursuivent des objectifs ambitieux pour améliorer la qualité des enseignants, tandis que d'autres (par ex., Allemagne) s'attachent plutôt à permettre une plus grande flexibilité des politiques et des pratiques de recrutement des enseignants et formateurs. On observe aussi dans de nombreux pays (par ex., Bulgarie, Suède) des efforts manifestes pour faire de la profession d'enseignant/formateur une profession plus attrayante. La République tchèque s'est fixé pour objectif d'augmenter les salaires des enseignants, qui se situent actuellement à 20 % en dessous de la moyenne nationale, pour les porter à 37 % au-dessus. Certains pays font état de mesures visant à élargir le pool des enseignants/formateurs. C'est ainsi que la Suède a mis en place une formation spéciale à l'intention des enseignants dont les qualifications sont insuffisantes.

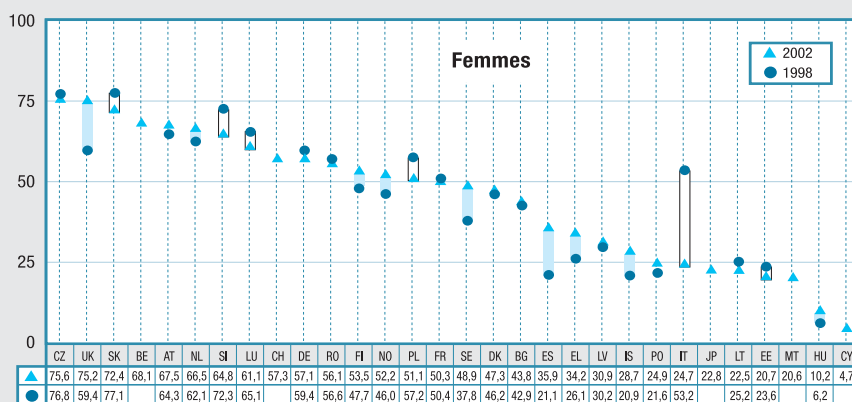
ANNEXE 2

Tableaux et graphiques

Graphique A1: **Élèves de l'enseignement secondaire supérieur inscrits dans une filière professionnelle, 1998, 2002 (%)**



Irlande: pas de données; BE: inclut les cours de progression sociale; NL: institutions privées exclues; UK: inclut les inscriptions au niveau CITE 4. Dans l'enseignement professionnel, les données sur les cours sont généralement collectées sur la base d'une année entière – Pays classés selon les inscriptions en 2002.
Source: Eurostat – base de données NewCronos (le 06.11.2004)



Irlande: pas de données; BE: inclut les cours de progression sociale; NL: institutions privées exclues; UK: inclut les inscriptions au niveau CITE 4. Dans l'enseignement professionnel, les données sur les cours sont généralement collectées sur la base d'une année entière – Pays classés selon les inscriptions en 2002.
Source: Eurostat – base de données NewCronos (le 06.11.2004)

Tableau A1: **Population de 25 à 64 ans par niveau d'éducation le plus élevé, 2003 (a) (%)**

Pays	Total	Faible (CITE 0-2)	Moyen (CITE 3-4)	Élevé (CITE 5-6)
CZ	100,0	11,6	76,5	11,9
EE	100,0	11,8	57,7	30,4
SK	100,0	13,4	75,0	11,6
LT	100,0	13,9	62,8	23,2
DE	100,0	16,5	59,5	24,0
UK	100,0	17,5	51,9	30,7
LV	100,0	17,6	64,2	18,2
PL	100,0	17,9	68,2	13,9
SE	100,0	18,0	54,8	27,2
DK	100,0	18,1	50,1	31,8
SI	100,0	21,5	60,7	17,8
AT	100,0	21,7	63,1	15,2
FI	100,0	24,5	42,7	32,8
HU	100,0	26,0	58,8	15,2
LU	100,0	30,2	54,8	14,9
NL	100,0	32,4	42,7	24,9
CY	100,0	34,0	36,5	29,5
FR	100,0	35,2	41,3	23,5
IE	100,0	38,3	35,2	26,5
BE	100,0	38,6	33,2	28,2
EL	100,0	45,9	36,0	18,1
IT	100,0	53,1	36,1	10,8
ES	100,0	57,3	17,7	25,0
PT	100,0	77,8	11,7	10,5
MT	100,0	79,5	11,4	9,0
UE 15	100,0	34,4	43,1	22,5
UE 25	100,0	31,6	47,3	21,2
UE 25 (1 000)	245 518	77 874	115 420	52 224
NO	100,0	13,5	55,2	31,4
CH	100,0	13,5	59,6	26,9
BG	100,0	29,0	49,9	21,1
RO	100,0	29,7	60,4	9,8
IS	100,0	35,0	39,3	25,7
AU	100,0	39,0	30,0	31,0
CA	100,0	18,0	40,0	43,0
JP	100,0	16,0	47,0	36,0
KR	100,0	30,0	45,0	26,0
US	100,0	13,0	49,0	38,0

(a) NL, IS, AU, CA, JP, KR, US: 2002. Pays de chaque région classés selon le niveau éducatif faible.

Légères différences d'arrondissement.

Source: Eurostat – Base de données New Cronos (le 02.11.2004); pays non européens: OCDE, Regards sur l'éducation, 2004.

Codes pays ISO

UE	
Autriche	AT
Belgique	BE
République tchèque	CZ
Chypre	CY
Danemark	DK
Estonie	EE
Finlande	FI
France	FR
Allemagne	DE
Grèce	EL
Hongrie	HU
Irlande	IE
Italie	IT
Lituanie	LT
Lettonie	LV
Luxembourg	LU
Malte	MT
Pays-Bas	NL
Pologne	PL
Portugal	PT
Slovaquie	SK
Slovénie	SI
Espagne	ES
Suède	SE
Royaume-Uni	UK

ACCs	
Bulgarie	BG
Roumanie	RO
Turquie	TR
AELE	
Islande	IS
Liechtenstein	LI
Norvège	NO
Suisse	CH
Pays non européens	
Australie	AU
Canada	CA
Chine (RP)	CN
Japon	JP
Corée du Sud	KR
États-Unis	US

Bibliographie

- Bjørnåvold, J. *Common European principles for validation of non-formal and informal learning in Europe*. Commission européenne, Directeur général de l'éducation et de la culture. Conférence des DGFP, Dublin, 9 mars 2004a.
- Bjørnåvold, J. *Why validation of non-formal and informal learning?* Introduction to working group 1, «Better use of individual knowledge and competence». 8^e conférence des ministres européens de l'éducation, Oslo, 24 et 25 juin 2004b.
- CES, UNICE, CEEP. *Cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie*. Bruxelles, 2002.
- Chisholm, L.; Larson, A.; Mossoux, A.-F. *Lifelong learning: citizens' views in close-up. Findings from a dedicated Eurobarometer survey*, Luxembourg, 2004.
- Commission européenne. *Progress towards the common objectives in education and training. Indicators and benchmarks* (Document de travail des services de la Commission), Bruxelles, 2004.
- Commission européenne. Proposition de décision du Parlement européen et du Conseil instaurant un cadre unique pour la transparence des qualifications et des compétences, COM(2003)796 du 17 décembre 2003. Disponible sur Internet: (http://europa.eu.int/eur-lex/fr/search/search_lip.html).
- Commission européenne. Rapport de la Commission au Conseil européen de printemps. *Réalisons Lisbonne. Réformes pour une Union élargie*. Bruxelles, 2004. Disponible sur Internet: (http://ue.eu.int/cms3_applications/Applications/newsRoom/LoadDocument.asp?directory=fr/misc/&filename=79664.pdf).
- Commission européenne. *Rapport du groupe de haut niveau sur l'avenir de la politique sociale dans une Union européenne élargie*, Bruxelles, 2004.
- Conclusions de la Présidence. *Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000*. SN 100/00, Lisbonne.
- Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur des principes européens communs pour l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles, Bruxelles, 24 mai 2004. Disponible sur Internet: (http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/validation2004_fr.pdf).

- Conseil de l'Union européenne. «*Éducation et formation 2010*». *L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*. 14358/03 EDUC 168 – COM (2003) 685 final. Bruxelles, 12 février 2004.
- Conseil de l'Union européenne. *Conclusions du Conseil sur l'assurance qualité dans l'enseignement et la formation professionnels*. Bruxelles, 24 mai 2004. Disponible sur Internet: (http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/vetquality_fr.pdf).
- Conseil de l'Union européenne. *Résultats des travaux. Conclusions du Conseil sur les niveaux de référence des performances moyennes européennes en matière d'enseignement et de formation (Benchmarks)*. 8981/03, EDUC 03.
- Coulombe, S.; Tremblay, J-F.; Marchand, S. *Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*. Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Statistique Canada, Ottawa, Ontario. n° catalogue N. 89-552-MIF.
- Déclaration des ministres européens chargés de l'enseignement et de la formation professionnels et de la Commission européenne, réunis à Copenhague les 29 et 30 novembre 2002, *concernant le renforcement de la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels*. «*Déclaration de Copenhague*».
- Descy, P.; Tessaring, M. *Évaluation et impact de l'éducation et de la formation. Troisième rapport sur la recherche en FEP en Europe: rapport de synthèse*. Luxembourg: EUR-OP, 2005 (à paraître).
- Descy, P.; Tessaring, M. (éd.) *Impact de l'éducation et de la formation. Troisième rapport sur la recherche en FEP en Europe: rapport de référence*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 3036).
- Eurostat. Base de données NewCronos (diverses données).
- Gouvernement du Canada. *Knowledge matters. Skills and learning for Canadians [La connaissance importe: les compétences et l'apprentissage au Canada]*. Développement des ressources humaines Canada, 2002a.
- Gouvernement du Canada. *Sommet national sur l'innovation et l'apprentissage. Sommaire des discussions*. Développement des ressources humaines Canada, 2002b.
- Green, A.; Preston, J.; Malmberg, L.-E. Non-material benefits of education, training and skills at a macro level. In: Descy, P.; Tessaring, M. (éd.) *Impact de l'éducation et de la formation. Troisième rapport sur la recherche en FEP en Europe: rapport de référence*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 3036).

- Hansson, B. et al. The impact of human capital and human capital investments on company performance. Evidence from literature and European survey results. In: Descy, P.; Tessaring, M. (ed.) *Impact de l'éducation et de la formation. Troisième rapport sur la recherche en FEP en Europe: rapport de référence*. Cedefop Reference series, 3036. Luxembourg: EUR-OP, 2004.
- IMD (Institute for Management Development). *World competitiveness yearbook 2004*, Lausanne, 2004.
- Karmel, T.; Stanwick, J. *Vocational education and training through one's lifetime. New approaches and implementation – Australia*. Document présenté à la conférence internationale du KRIVET sur la FEP, Séoul, République de Corée, octobre 2002.
- Kok, W. *Jobs, jobs, jobs. Creating more employment in Europe*. Rapport de la Taskforce-Emploi, novembre 2003.
- Kok, W. *Facing the challenge. The Lisbon strategy for growth and employment*. Rapport du groupe de haut niveau, novembre 2004.
- Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET*. Rapport final pour la Commission européenne, 15.10.2004, Londres, 2004 («étude de Maastricht»). Disponible sur Internet: (http://www.refernet.org.uk/index_copenhagen.asp).
- NAVE. *National assessment of vocational education*. Rapport final au Congrès. US Department of Education, juin 2004.
- OCDE. *Regards sur l'éducation*. Paris: OCDE (divers numéros).
- Résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États Membres réunis au sein du Conseil *relative au renforcement des politiques, des systèmes et des pratiques dans le domaine de l'orientation tout au long de la vie en Europe*. Bruxelles, 24 mai 2004. Disponible sur Internet: (http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/resolution2004_fr.pdf).
- Wilson, R.A.; Briscoe, G. The impact of human capital on economic growth: a review. In: Descy, P.; Tessaring, M. (éd.) *Impact de l'éducation et de la formation. Troisième rapport sur la recherche en FEP en Europe: rapport de référence*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 3036).

Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle)

Étude de Maastricht – synthèse du Cedefop

La formation et l'enseignement professionnels: une clé pour l'avenir

Lisbonne-Copenhague-Maastricht:
se mobiliser pour 2010

Manfred Tessaring

Jennifer Wannan

Luxembourg:

Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004

2004 – VI, 75 p. – 17 x 24 cm

ISBN 92-896-0330-5

N° cat.: TI-63-04-771-FR-C

Gratuit – 4041 FR

La formation et l'enseignement professionnels: une clé pour l'avenir

Lisbonne-Copenhague-Maastricht: se mobiliser pour 2010

Ce rapport constitue une synthèse des principaux résultats d'une étude (étude de Maastricht, Loney et al., 2004) consacrée aux développements de la FEP et aux progrès accomplis sur la voie de la réalisation des objectifs de Lisbonne et de Copenhague dans 31 pays d'Europe.

Il se penche sur les grands défis auxquels la FEP se trouve confrontée et examine les efforts menés aux niveaux national et européen. Il compare et confronte la situation de la FEP, d'une part en Europe et, d'autre part, dans des pays concurrents tels que les États-Unis, le Canada et l'Australie.

Il formule des conclusions et des recommandations d'action future en vue de renforcer la contribution de la FEP à la réalisation de l'objectif de Lisbonne: faire de l'UE l'économie de la connaissance la plus dynamique et la plus compétitive du monde, assurant une croissance soutenue, une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et une plus grande cohésion sociale.

Ce rapport vise à alimenter la réflexion et à impulser le débat. Outre des exemples de pratiques, il présente les paramètres d'indicateurs clés pour fournir aux décideurs des critères de référence qui leur permettront de situer leurs propres systèmes parmi les autres.

*Manfred Tessaring
Jennifer Wannan*



Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Adresse postale: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tél. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.eu.int
Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site web interactif: www.trainingvillage.gr

Gratuit – Disponible sur demande adressée au Cedefop 4041 FR



Office des publications

Publications.eu.int

ISBN 92-896-0330-5



9 789289 603300 >