



PROCESSUS DE TURIN 2018-20

LIGNES
DIRECTRICES

Traduit de l'anglais. En cas de doute quant à l'exactitude des informations ci-incluses, veuillez vous reporter à la version originale.

Le contenu de ce document relève de la seule responsabilité de l'ETF et ne reflète pas nécessairement l'opinion des institutions de l'UE.

© Fondation européenne pour la formation, 2018
Reproduction autorisée, moyennant mention de la source.

PROCESSUS DE TURIN 2018–20

LIGNES DIRECTRICES

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION	3
1.1 Qu'est-ce que le processus de Turin?	3
1.2 Qu'y a-t-il de nouveau dans ce cycle du processus de Turin?	4
2. LIVRABLES DU PROCESSUS DE TURIN 2018–20	7
2.1 Rapports nationaux	7
2.2 Modules et questions thématiques	12
A. Aperçu du pays et de l'EFPP	12
B. Environnement économique et du marché du travail	14
C. Environnement social et demande individuelle d'EFPP	17
D. Efficience interne et fonctionnement du système d'EFPP	21
E. Gouvernance et financement de l'EFPP	26
2.3 Évaluations de l'ETF	30
3. MISE EN ŒUVRE DU PROCESSUS DE TURIN	33
3.1 Aperçu du processus de mise en œuvre	33
3.2 Phases de mise en œuvre et calendrier	35
3.3 Actions spécifiques pour les pays candidats	35

4. INDICATEURS: LIGNES DIRECTRICES ET APERÇU	38
ANNEXES	41
Annexe 1. Dimension infranationale	41
Annexe 2. Rapport d'évaluation du processus.....	43
Annexe 3. Définition des indicateurs et sources indicatives	44
Annexe 4. Classification de l'éducation	53
ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES.....	55
RÉFÉRENCES	56



1. INTRODUCTION

Ce document présente les lignes directrices pour la mise en œuvre du processus de Turin – une approche participative fondée sur des données probantes pour l’analyse de l’enseignement et de la formation professionnels (l’EFP) comme outil de développement des compétences – dans les pays partenaires de la Fondation européenne pour la formation (European Training Foundation (ETF)).

Ces lignes directrices fournissent des informations de base sur le processus de Turin 2018–20 et un aperçu des changements intervenus par rapport aux cycles précédents (chapitre 1), décrivent les principaux éléments livrables et fournissent un cadre de référence pour leur élaboration (chapitre 2), présentent le plan de mise en œuvre du processus de Turin et son calendrier par livrable et par région (chapitre 3), et proposent aux utilisateurs des orientations concernant le choix et l’utilisation de statistiques à l’appui des rapports nationaux (chapitre 4).

Les lignes directrices sont élaborées à l’intention des coordinateurs nationaux du processus de Turin, du personnel de l’ETF travaillant avec les pays participant au processus de Turin et de toutes les autres parties intéressées qui tirent profit ou espèrent tirer profit dans leur travail de l’approche du processus de Turin et de ses résultats.

1.1 QU’EST-CE QUE LE PROCESSUS DE TURIN?

Inspiré du processus Copenhague-Bruges de l’UE, le processus de Turin est une approche fondée sur des données probantes pour l’analyse des réponses politiques en matière de développement du capital humain (DCH) et d’EFP. Le processus de Turin repose sur l’appropriation par les pays et la participation large et ouverte des parties prenantes des secteurs public et privé. Au cœur du processus de Turin figure le suivi régulier des défis émergents concernant le développement des compétences et des politiques d’EFP, ce qui permet aux pays partenaires d’évaluer leur impact et les progrès réalisés dans la mise en œuvre des réformes en matière d’EFP.

Depuis le premier cycle du processus de Turin en 2010, l’ETF améliore progressivement la méthodologie tout en acquérant de l’expérience à travers sa mise en œuvre et en fournissant aux pays partenaires une méthode spécifique de collecte et d’analyse des données, ainsi qu’une approche de l’analyse basée sur la participation et la consultation. L’approche adoptée par le processus de Turin a évolué progressivement, passant de la description à la mesure des progrès réalisés par les pays partenaires dans le domaine de l’EFP, se transformant ainsi en un outil de dialogue sur l’avancement des réformes en matière d’EFP dans les pays partenaires. Le processus de Turin sert également à renforcer les capacités de suivi et d’analyse des politiques des pays partenaires, et à démontrer les avantages de la consultation, de la participation et du dialogue stratégique en vue d’améliorer le développement des politiques fondé sur des éléments probants.

Le processus de Turin s’est imposé comme un véhicule pour:

- **l’élaboration des politiques** – développer une conception commune d’une vision, de priorités et d’une stratégie à moyen terme pour le développement de l’EFP; faire le point sur les évolutions économiques, sociales, politiques et stratégiques récentes ayant un rapport direct avec le développement des compétences; surveiller les progrès de la mise en œuvre des politiques et l’impact des politiques; et assurer le suivi de la mise en œuvre des politiques;
- **l’analyse des politiques et l’apprentissage** – développer les processus et les capacités d’analyse et de suivi des politiques; offrir des possibilités d’apprentissage des politiques au sein des pays partenaires et entre eux et avec l’UE, par le biais d’une approche participative, y compris des forums nationaux, régionaux et internationaux, tels que la conférence internationale du processus de Turin;

donner aux pays partenaires les moyens de coordonner plus efficacement l'aide extérieure pour leurs priorités nationales. En outre, le processus de Turin apporte une contribution précieuse au dialogue politique bilatéral et régional ainsi qu'à la programmation pour les pays partenaires de l'ETF, l'UE et d'autres bailleurs.

1.2 QU'Y A-T-IL DE NOUVEAU DANS CE CYCLE DU PROCESSUS DE TURIN?

1.2.1 CALIBRAGE DE L'ORIENTATION STRATÉGIQUE

L'édition 2018–20 du processus de Turin s'appuie sur les points forts des cycles précédents, en particulier sur la valeur ajoutée du processus de Turin pour les pays partenaires et l'UE, ainsi que sur les quatre principes du processus de Turin: l'appropriation du processus et de ses résultats par les pays, une large participation des parties prenantes, une analyse fondée sur des données probantes et une interprétation holistique de l'EFPI et de ses liens.

Selon une évaluation externe récente du processus de Turin et des consultations menées avec les parties prenantes dans les pays partenaires, le processus s'est établi comme une initiative importante apportant une valeur ajoutée en tant que forum de débat politique et d'apprentissage par les pairs au niveau national, régional et transnational. Toutefois, il existe également des possibilités d'amélioration, notamment en ce qui concerne la consolidation du processus en vue d'accroître la qualité et l'impartialité de l'analyse. Il s'agit là de l'une des principales raisons des ajustements apportés au processus de Turin au cours de ce cycle. Certaines des conclusions principales des cycles précédents constituent une raison supplémentaire de procéder au calibrage. En effet, elles montrent que, dans tous les pays partenaires de l'ETF, les progrès politiques et la mise en œuvre des réformes restent des domaines difficiles, qui doivent être réévalués à la lumière de la demande de compétences dans des environnements sociodémographique et économiques changeants et souvent volatils.

Afin de répondre aux recommandations issues des consultations et de l'évaluation internes et externes, le processus de Turin 2018–20 consolide ses points forts, tout en apportant de nouveaux éléments en termes d'orientations stratégiques, afin d'augmenter sa valeur ajoutée. Dans ce cycle, le processus de Turin se concentrera en particulier sur la réalisation d'une évaluation de haute qualité de la politique menée en matière d'EFPI dans les pays partenaires dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie (ATLV). Il s'agit d'un objectif plus ambitieux que lors des cycles précédents, qui ouvre l'analyse à des questions socioéconomiques plus larges concernant le développement du capital humain, et qui aborde les réponses politiques en matière d'EFPI à partir d'une approche holistique englobant l'EFPI initiale (l'EFPI y compris l'enseignement postsecondaire), l'enseignement et la formation professionnels continus (la FPC), la formation dans le cadre des politiques actives du marché du travail (PAMT), etc. En ce sens, le processus de Turin 2018–20 vise à:

- introduire un nouveau résultat sous la forme d'une **évaluation des politiques en matière d'EFPI préparée par l'ETF** afin, d'une part, de fournir le point de vue d'expert de l'ETF sur les questions de développement du capital humain et les réponses politiques en matière d'EFPI et, d'autre part, de renforcer la cohérence et l'impartialité de l'analyse entre les pays partenaires;
- appliquer un **cadre plus souple, holistique et adapté** – le **cadre d'établissement des rapports nationaux** (national reporting framework (NRF)) – pour guider l'analyse et mieux appréhender les questions nationales de développement des compétences ainsi que l'impact des politiques d'EFPI mises en place pour traiter ces questions;
- **réfléchir à un stade précoce et en amont sur l'adoption des politiques** dans les pays partenaires et sur la meilleure façon dont le processus de Turin peut apporter une valeur ajoutée au cycle d'élaboration des politiques nationales en matière d'EFPI et/ou au dialogue politique bilatéral UE/pays. Par conséquent, le calendrier de mise en œuvre sera plus souple afin de mieux s'adapter au cadre de chaque pays;
- **continuer d'encourager une large participation** de toutes les parties prenantes impliquées dans le cycle d'élaboration des politiques en matière de développement des compétences et ses liens avec le contexte socioéconomique, en mettant particulièrement l'accent sur le secteur privé, la société civile et les organisations de coopération internationale/bilatérale.

1.2.2 RENFORCEMENT DE LA MÉTHODOLOGIE DU PROCESSUS DE TURIN

À quelques exceptions près, qui sont décrites ci-après, la méthodologie du processus de Turin reste la même que lors des cycles précédents. Il s'agit d'un cadre pour l'établissement des rapports nationaux (NRF), qui comprend une série de questions approfondies et une procédure de collecte et d'analyse de données probantes en réponse à ces questions. Ce cadre est décrit au chapitre 2 et le processus au chapitre 3. Ce dernier se décline en trois étapes – consultation, rédaction et examen par les pairs, validation – et se conforme à certaines exigences formelles, notamment:

- la nomination d'un coordinateur national du processus de Turin;
- l'élaboration d'un rapport national sur la base d'une série de réunions de consultation avec les parties prenantes, qui résume les résultats des consultations, met en évidence les principales conclusions et fournit des preuves statistiques supplémentaires, le cas échéant. La sélection des parties prenantes devrait garantir la participation d'un échantillon représentatif d'individus et d'institutions des secteurs public et privé avec des connaissances contextuelles et une expertise professionnelle qui peuvent être mobilisées pour formuler les réponses aux questions relevant du cadre (voir le principe de participation ci-dessous);
- la préparation d'une évaluation de l'ETF (voir la section 2.3);
- l'adhésion aux quatre principes de mise en œuvre: une appropriation du processus et de ses résultats par les pays, une large participation des parties prenantes, une analyse fondée sur des données probantes et une interprétation holistique de l'EFP.

Au fil des années, les quatre principes ont permis de garantir la qualité, la valeur et la légitimité des éléments livrables du processus de Turin et des solutions de suivi vis-à-vis des participants et bénéficiaires. Dans ce cycle, afin d'assurer un processus et des résultats de meilleure qualité, les principes ont été renforcés comme suit.

- **L'appropriation** constitue un principe fondamental pour assurer une participation et une appropriation des résultats de l'analyse plus engagées, en réfléchissant en amont sur la valeur ajoutée du processus et l'utilisation de l'analyse, dans le contexte des politiques nationales ou du dialogue bilatéral avec l'UE et les bailleurs.
- **La participation** est renforcée pour englober les principaux acteurs impliqués dans le développement des compétences, l'accent étant mis sur les partenaires sociaux et la société civile. Des étapes clés seront définies tout au long du processus (élaboration, discussion et diffusion du rapport) en fonction de la situation nationale (par exemple, cycle de suivi national, liens avec le dialogue politique sectoriel de l'UE). La participation est conforme aux principes d'une gouvernance efficace à plusieurs niveaux.
- **L'analyse/approche holistique** est renforcée et rendue plus explicite en englobant les liens entre les politiques d'EFP et l'enseignement général et supérieur et leur impact sur l'environnement sociodémographique et économique (employabilité et emploi, croissance et création d'emplois, inclusion sociale, etc.).
- **L'analyse fondée sur des données probantes** est maintenue et renforcée en rendant plus explicite l'utilisation de données quantitatives et qualitatives pour l'analyse. L'accent étant mis sur un rapport national de haute qualité qui apporte une valeur ajoutée au dialogue politique, l'utilisation d'indicateurs nationaux est encouragée.

1.2.3 DE NOUVEAUX LIVRABLES ET UN CADRE D'ÉTABLISSEMENT DES RAPPORTS NATIONAUX

Au fil des années, le processus de Turin s'est transformé en un exercice analytique qui est censé produire des résultats solides pour un éventail de plus en plus diversifié et exigeant d'acteurs de l'EFP, tant au niveau national qu'international, et s'appuyer sur une conception de plus en plus holistique de l'EFP en tant que segment éducatif répondant à un grand nombre de développements sociaux, technologiques et économiques. Cela exige qu'à intervalles réguliers, les éléments livrables du processus de Turin soient adaptés dans leur forme et leur objectif afin de tenir compte des évolutions et des attentes changeantes.

Dans ce cycle du processus de Turin, le changement le plus important concerne l'objectif des rapports nationaux du processus de Turin. Alors qu'ils étaient présentés auparavant comme le livrable final de

l'exercice du processus de Turin, les rapports nationaux sont désormais destinés à être la principale source de preuves et d'informations pour les évaluations de l'EFP par l'ETF, qui sont désignées comme le nouveau résultat final de l'exercice (voir la section 2.3 pour plus de détails).

Ce changement d'objectif renforce l'importance de l'établissement des rapports nationaux, qui constituent désormais la base de tous les résultats du processus de Turin. Toutefois, bien que les rapports nationaux s'appuient encore sur des preuves et des informations sous forme de réponses à des questions, leur nouvel objectif a des incidences sur le cadre analytique qui guide l'établissement des rapports nationaux. Ce cadre nécessitait des ajustements de fond et de structure. Pour tenir compte des nouvelles dispositions, le nom du cadre a également été modifié de «cadre analytique» à «cadre d'établissement des rapports nationaux (NRF)». Tous les changements, ainsi que le NRF lui-même, sont décrits dans la section 2.1.

2. LIVRABLES DU PROCESSUS DE TURIN 2018–20

Les livrables du processus de Turin comprennent:

- au niveau national,
 - les rapports nationaux établis par les pays partenaires et fondés sur le NRF
 - les évaluations de l'ETF – préparées par l'ETF à partir des rapports nationaux
- au niveau régional,
 - les rapports régionaux.

Les rapports nationaux (produits par les pays partenaires), les évaluations des politiques en matière d'EFPI (produites par l'ETF) et les rapports régionaux doivent être considérés non seulement comme les résultats finaux du processus, mais aussi comme un moyen d'intégrer l'analyse politique effectuée au travers de la mise en œuvre du processus de Turin. Dès lors, ces rapports sont aussi importants que la mise en œuvre en tant que telle. L'ETF, en étroite coopération avec les pays partenaires, veillera à ce que les livrables du processus de Turin alimentent le dialogue politique national et régional sur l'EFPI, afin que l'analyse politique et l'apprentissage par les pairs soient de la plus haute qualité.

Les sections suivantes traiteront en détail le NRF et les évaluations de l'EFPI réalisées par l'ETF.

2.1 RAPPORTS NATIONAUX

2.1.1 AMÉLIORER DANS LA CONTINUITÉ

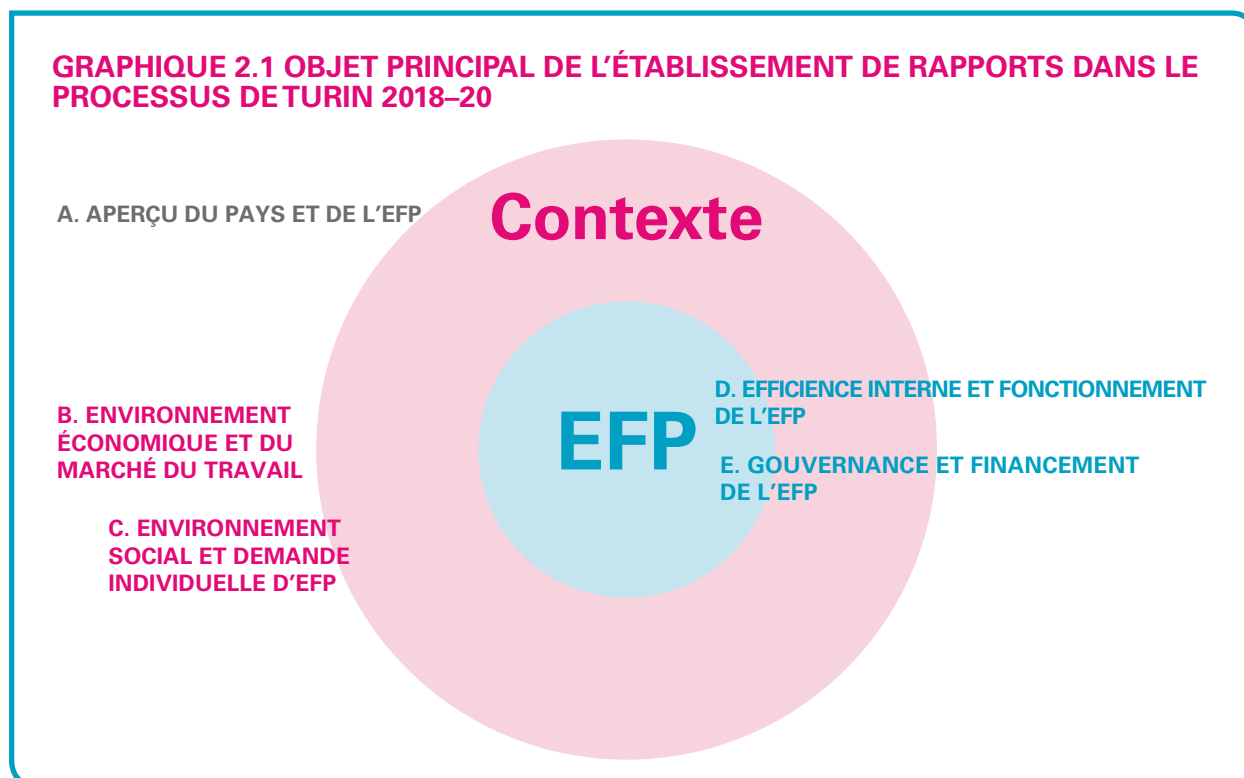
Les rapports nationaux se concentreront sur l'analyse des enjeux de développement des compétences et sur les réponses politiques qui y sont apportées en matière d'EFPI, avec une vision plus holistique de l'EFPI (l'EFPI, y compris l'enseignement postsecondaire, la FPC, les PAMT, etc.), ainsi que sur la manière dont l'EFPI peut ou non répondre aux demandes et attentes qui émergent dans son environnement social et économique (graphique 2.1). L'objectif est de recueillir des données probantes sur la manière dont les politiques peuvent influencer l'EFPI et la FPC, mais aussi sur la manière dont l'EFPI aborde, ou pourrait aborder, les défis et les possibilités qui se présentent dans le domaine du développement des compétences.

Il s'agit de grands domaines d'analyse que le NRF aborde par petites étapes sous forme de questions. Les questions sont organisées en domaines thématiques au sein de cinq modules (A à E) et suivent la même logique d'enquête, en commençant par l'identification des problèmes liés aux compétences au sein des développements économiques et sociodémographiques nationaux, suivie d'une discussion sur la manière dont l'EFPI contribue à leur résolution d'une manière holistique (par le biais de l'EFPI et de la FPC, des mesures actives du marché du travail, de la reconnaissance de l'apprentissage informel et non formel, etc.), et en concluant par une réflexion sur ce qui pourrait être fait pour mobiliser encore davantage le potentiel de l'EFPI à cet égard. L'objectif principal du NRF est de faciliter l'établissement des rapports nationaux par les pays partenaires.

Le module A prépare le terrain pour les questions des modules B à E en recueillant des informations générales sur chaque pays, la mise en place de son EFPI et la vision de son développement, ainsi que sur les caractéristiques fondamentales de l'environnement socioéconomique de l'EFPI.

Deux de ces modules (D et E) se concentrent sur l'EFPI en tant que tel. Les questions portent sur des domaines clés conventionnels de la politique d'EFPI, tels que les enseignants, l'assurance qualité, les certifications, les programmes et leur contenu, la gouvernance ou encore le financement.

GRAPHIQUE 2.1 OBJET PRINCIPAL DE L'ÉTABLISSEMENT DE RAPPORTS DANS LE PROCESSUS DE TURIN 2018–20



Les modules B et C se focalisent sur le contexte plus large dans lequel s'inscrit l'EFP: son influence sur les politiques et les systèmes d'EFP, la manière dont l'EFP réagit aux évolutions dans ce contexte et dans l'éducation en général, et la manière dont cela peut à son tour façonner le contexte de l'EFP. Les questions du module B portent sur ce contexte du point de vue de l'économie et du marché du travail, tandis que le module C met l'accent sur la demande qui ressort des besoins et des développements sociodémographiques concernant les individus qui pourraient participer, devraient participer ou participent à l'EFP. Ce module s'intéresse aux demandes et aux attentes qu'ils pourraient avoir en tant que participants réels ou potentiels à l'EFP.

Les domaines thématiques des modules sont définis de manière aussi précise que possible, mais certains thèmes sont transversaux et pertinents pour plus d'une dimension de l'analyse. Différents aspects de ces thèmes peuvent aller au-delà de la section qui leur est consacrée et être abordés dans d'autres sections du NRF. Il peut s'agir, par exemple, de la migration, de la qualité de l'EFP, de l'innovation, des qualifications et des cadres de certification, et de la gouvernance.

2.1.2 APERÇU DES CHANGEMENTS STRUCTURELS

Le NRF introduit également plusieurs changements structurels et substantiels pour tenir compte du changement d'objectif des rapports nationaux, passant d'une source primaire d'analyse du processus de Turin à une base de données probantes et d'informations contextuelles pour les évaluations de l'ETF. Ces changements, qui sont décrits ci-dessous, consistent en un profil révisé pour le module A et une nouvelle structure pour les modules B à E, qui sont désormais chacun subdivisés en trois sections: des questions thématiques, un «espace libre» pour des informations supplémentaires et une section demandant un résumé et des conclusions analytiques.

Nouvelle présentation du module A: aperçu du pays et de l'EFP

Le module A est désormais dédié non seulement aux questions concernant la vision de l'EFP (voir l'ancien cadre d'analyse), mais aussi à la collecte d'informations pour avoir une vue d'ensemble du pays et de son système d'EFP. Les réponses de ce module préparent le terrain pour les questions approfondies des modules B à E et fournissent des conseils sur la manière de contextualiser les informations fournies en réponse à ces questions.

Présentation de la section «questions thématiques» des modules B à E

Les informations de base recueillies par l'intermédiaire du NRF peuvent être déterminantes pour la qualité des jugements sur les politiques nationales en matière d'EFPP dans les évaluations de l'ETF – jugements sur la pertinence de ces politiques, leur efficacité et leur impact, ainsi que sur leur potentiel d'amélioration. Pour s'assurer que les évaluations sont fiables et plausibles et que les pays sont évalués par rapport à leurs propres engagements dans leur contexte spécifique, le NRF établit désormais une distinction entre deux types de questions thématiques dans chacun de ses modules (à l'exception du module A).

Le premier groupe est constitué de questions portant sur les enjeux/problèmes relatifs au développement du capital humain. Ces questions visent à recueillir des informations sur la situation actuelle dans les différents domaines thématiques couverts par le NRF dans les modules B à E et sur la présence de problèmes (enjeux) dans ces domaines. Le deuxième groupe est constitué de questions sur les réponses politiques de l'EFPP à ces enjeux. Ces questions portent sur les politiques que les pays ont (ou n'ont pas) mises en place pour s'attaquer à ces problèmes, et éventuellement à d'autres problèmes, par le changement et l'amélioration de l'ensemble du système.

Dans la plupart des cas, cette distinction ne conduit pas à de nouvelles questions, mais à une désagrégation des questions existantes, afin que le NRF puisse collecter les informations sur les problèmes liés à l'EFPP séparément des informations sur les réponses des pays à ces problèmes. Par exemple, lorsqu'une question du module B posée précédemment sur la manière dont les pays veillent à ce que les compétences fournies par le biais de l'EFPP correspondent à celles qui sont demandées sur le marché du travail, le NRF demande désormais ces informations en deux étapes. Premièrement, il s'enquiert de l'existence de preuves du problème lui-même, c'est-à-dire s'il y a un décalage entre l'offre et la demande et, dans l'affirmative, quelles sont les caractéristiques du problème (il s'agit d'une question sur les enjeux répertoriés). Deuxièmement, il cherche à savoir si des politiques sont en place pour s'attaquer à ce problème et demande aux pays de décrire ces politiques ainsi que l'état d'avancement de leur mise en œuvre.

Présentation de la section «espace libre» des modules B à E

Une autre nouveauté du NRF, qui est motivée par la volonté de garantir la fiabilité et la pertinence des informations de base, est la section dite «espace libre» des modules B à E, où les pays ont la possibilité d'aller au-delà des questions préétablies du NRF lorsqu'ils décrivent les problèmes, les politiques et les contextes nationaux. Cette section est réservée aux questions liées à l'EFPP et aux politiques importantes pour les pays partenaires qui ne seraient pas couvertes par le NRF.

Présentation de la section «résumé et conclusions analytiques» des modules B à E

La troisième nouveauté du NRF est que, dans chacun des modules B à E, les pays sont invités, d'une part, à résumer les principaux enjeux abordés dans le module et les politiques correspondantes, et, d'autre part, à mener une réflexion critique sur les progrès réalisés dans la mise en œuvre des politiques et sur ce qui doit être fait pour améliorer la situation.

2.1.3 ORIENTATIONS SUR LA FOURNITURE D'INFORMATIONS DANS LE NRF

Longueur prévue et fiabilité des réponses

Comme lors des cycles précédents du processus de Turin, les réponses à toutes les questions du NRF doivent être fournies conformément à certaines exigences, qui sont obligatoires et sont mises en place pour garantir la fiabilité et la qualité de l'information. Ces exigences peuvent être considérées comme des points de contrôle de l'assurance qualité afin de garantir la cohérence des rapports et l'harmonisation de l'approche de compte rendu entre tous les pays partenaires.

La première exigence est que toutes les réponses aux questions du NRF doivent s'appuyer sur des données probantes. Cela signifie que toutes les déclarations factuelles doivent être corroborées par l'indication d'une source. Il n'y a pas de limitation quant au choix des sources, pourvu que la référence à celles-ci soit

claire et qu'elles puissent être vérifiées de manière indépendante par le lecteur. Il peut s'agir, par exemple, de données statistiques (voir aussi le chapitre 4 pour plus d'informations sur l'utilisation des données quantitatives), de rapports de tiers, de conclusions écrites de groupes de discussion ou de consultations des parties prenantes, ainsi que de précédents rapports du processus de Turin. Le cas échéant, le présent chapitre propose des suggestions d'indicateurs par question thématique (voir l'annexe 3).

La deuxième exigence est que l'information fournie doit répondre directement à la question, ce qui signifie qu'elle doit être aussi pertinente que possible.

La troisième et dernière exigence est que les réponses aux questions du NRF doivent être concises. Le NRF n'impose pas de limite de mots dans les réponses, mais recommande que chaque réponse fasse entre 100 et 500 mots.

Réponses aux questions du module A: aperçu du pays et de l'EFP

Comme nous l'avons déjà mentionné, le module A consiste en une introduction et une vue d'ensemble. Dans ce module, il est plus important de fournir des informations ciblées plutôt que longues, mais toutes les affirmations doivent être corroborées par des preuves et/ou des sources. Certains thèmes de ce module peuvent recouper des thèmes couverts par d'autres modules, par exemple les modules B et C, mais cela est délibéré. En effet, le module A est destiné à préparer le terrain et à collecter des informations de base sur le pays et sur son système d'EFP, informations qui devraient être pertinentes pour tous les domaines thématiques couverts par le NRF.

Réponses aux questions thématiques des modules B à E

Bien que les questions (enjeux et politiques en réponse) de chaque module soient appariées et traitent d'un seul et même problème, les deux descriptions (du problème et des politiques qui visent à le résoudre) nécessitent de prêter attention à des détails différents.

Par exemple, une affirmation selon laquelle le marché du travail est touché par un problème donné (par exemple une pénurie de compétences), qui est lui-même causé par un autre problème (par exemple l'inadéquation des compétences), exige des preuves ou au moins une référence à une source qui prouve l'affirmation. D'autre part, une description des réponses politiques qui abordent ces deux enjeux interconnectés devrait éviter de mélanger les actions qui sont déjà en place et celles qui sont encore au stade de la planification; ce scénario a été rencontré lors des précédents cycles de rapports du processus de Turin.

Pour faciliter le travail des rédacteurs des rapports nationaux, le NRF fournit des orientations brèves mais solides sur la façon de répondre à chacun des deux types de questions du cadre.

Pour les **questions portant sur les enjeux**, il est essentiel de corroborer chaque affirmation par des preuves, et ce de la manière suivante.

1. Formuler une déclaration ou une observation en réponse à chaque question, en traitant un problème à la fois.
2. Corroborer chaque affirmation ou observation par des preuves, soit qualitatives soit quantitatives ou, par une référence à une source, comme un rapport de tiers.
3. Ne pas fournir d'informations sur les politiques envisagées pour s'attaquer aux problèmes. Cette question devrait être abordée dans la section relative aux politiques.

Pour les **questions relatives aux politiques**, il est essentiel d'établir une distinction claire entre les actions et les plans d'action, et ce de la manière suivante.

1. Décrire ce qui a déjà été mis en place en termes de politique et de pratique, par exemple comme décrit dans la législation.
2. Réfléchir sur les progrès réalisés depuis le dernier cycle du processus de Turin. La mise en œuvre de la politique a-t-elle apporté des améliorations? Y a-t-il eu des effets secondaires négatifs? Y a-t-il eu des ajustements en fonction des leçons apprises?

- Décrire ce qui est prévu mais n'a pas encore été mis en œuvre, par exemple comme décrit dans les stratégies, les plans d'action, les déclarations et autres formes de planification de la réforme.

Fourniture d'informations dans la section «espace libre» des modules B à E

Les pays et leurs systèmes d'éducation et de formation sont uniques et, malgré certaines similitudes dans les priorités de réforme, les défis et les plans politiques, ils ont tous leurs propres préoccupations, qui nécessitent une attention particulière, et leur propre trajectoire de changement et d'amélioration. Le NRF est un outil universel pour la collecte d'informations de base entre les pays et leurs contextes nationaux spécifiques et, en tant que tel, il peut présenter des limitations qui empêchent les pays d'établir des rapports sur des enjeux qu'ils considèrent comme importants.

Pour tenir compte de cela, dans la section «espace libre», les pays sont libres de fournir des informations sur les problèmes, les politiques et les domaines d'action politique (par exemple, l'innovation, le pilotage de nouvelles initiatives, etc.) sur lesquels le NRF n'a pas posé de questions, pour autant qu'ils correspondent au thème général du module. Les pays sont priés de préciser clairement le domaine ou l'enjeu pour que le lecteur puisse s'y référer facilement.

Fourniture d'informations dans la section «résumé et conclusions analytiques» des modules B à E

Cette section demande aux pays partenaires de résumer ce qu'ils considèrent comme les principaux points de chaque module. Dans la mesure du possible, le résumé doit être divisé comme suit:

- les **défis politiques** concernant les thèmes abordés dans ce module;
- les **facteurs** qui contribuent à chacun de ces défis politiques;
- les **réponses** à ces défis, qu'elles soient planifiées ou en cours de mise en œuvre; les solutions devraient se limiter à celles qui ont déjà fait l'objet d'un accord dans le cadre d'une réforme officielle;
- les **progrès** réalisés dans la mise en œuvre des solutions décrites par les pays partenaires, comme les changements intervenus depuis le précédent cycle du processus de Turin;
- des **recommandations** suggérant d'autres mesures à prendre, en veillant à préciser la manière dont les recommandations abordent les défis décrits au point 1.

TABLEAU 2.1 APERÇU DES MODULES – RUBRIQUES ET DOMAINES THÉMATIQUES

A. Aperçu du pays et de l'EFP	A.1 Contexte national
	A.2 Aperçu de l'EFP
	A.3 Le contexte de l'EFP
B. Environnement économique et du marché du travail	B.1 EFP, économie et marchés du travail
	B.2 Apprentissage entrepreneurial et entrepreneuriat
C. Environnement social et demande individuelle d'EFP	C.1 Participation à l'EFP et à l'apprentissage tout au long de la vie
	C.2 Équité et égalité des chances dans l'EFP
	C.3 Soutien actif à l'emploi
D. Efficacité interne et fonctionnement de l'EFP	D.1 Environnement d'enseignement et d'apprentissage
	D.2 Enseignants et formateurs
	D.3 Qualité et assurance qualité
E. Gouvernance et financement de l'EFP	E.1 Accords institutionnels
	E.2 Implication des acteurs non étatiques
	E.3 Budget de l'EFP
	E.4 Mobilisation de ressources pour l'EFP
	E.5 Affectation et utilisation des ressources dans l'EFP

2.1.4 LE CADRE D'ÉTABLISSEMENT DES RAPPORTS NATIONAUX

Les pays partenaires participant au processus de Turin sont invités à fournir des réponses à chacune des questions du NRF et à les présenter conformément aux orientations fournies à la section 2.1.3 du présent chapitre. Veuillez vous référer aux orientations de cette section sur la manière de répondre aux questions/ fournir des informations dans le NRF.

Les questions du module A sont réparties en deux groupes. Le premier groupe se concentre sur le contexte du pays tandis que le second groupe recueille des informations générales sur l'EFPI et son contexte.

Les questions des modules B à E sont regroupées par domaines thématiques et, à l'intérieur de ces domaines, par type (questions sur les enjeux et questions sur les politiques), comme indiqué précédemment. Le tableau 2.1 donne un aperçu des domaines thématiques de chacun des modules du NRF, y compris ceux du module A.

2.2 MODULES ET QUESTIONS THÉMATIQUES

A. APERÇU DU PAYS ET DE L'EFPI

Cette section comporte une brève présentation du pays, de son système d'EFPI, de ses priorités en matière de réforme et de ses engagements et partenariats internationaux.

Tout au long de cette section et des sections suivantes du NRF, l'«EFPI» se réfère à la fois à l'EFPI initiale et à l'EFPI continue dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie, et se limite à l'offre privée et publique dans des environnements formels pour ce qui concerne l'établissement des rapports nationaux. L'enseignement et la formation professionnels initiaux (EFPI) sont dispensés dans le cadre d'un programme d'éducation formel, y compris postsecondaire, généralement avant d'intégrer le monde du travail. L'enseignement et la formation professionnels continus (EFPI) sont généralement dispensés après l'obtention du diplôme de l'enseignement et de la formation formels et peuvent inclure une formation dans le cadre de mesures actives du marché du travail.

A.1 Contexte national

A.1.1 Introduction

Veuillez fournir des informations de base relatives au pays et faire brièvement le point sur les évolutions sociales, politiques et économiques intervenues dans votre pays depuis le précédent cycle du processus de Turin.

A.2 Aperçu de l'enseignement et de la formation professionnels

A.2.1 Aperçu de l'EFPI: mise en place et cadre réglementaire

Veuillez décrire les termes clés relatifs à l'EFPI dans votre pays, tels que les définitions de l'EFPI dans la législation, la définition du prestataire d'EFPI, les types de prestataires d'EFPI et les justificatifs de diplômes qu'ils délivrent (certificats, diplômes, etc.), ainsi que le niveau CITE de leurs programmes.

Veuillez donner un aperçu des programmes formels d'EFPI: programmes d'EFPI existants, y compris postsecondaires – types de formation, conditions et niveaux d'entrée (CITE), durée, certifications fournies et niveaux du cadre européen des certifications (CEC) (le cas échéant); programmes de FPC existants – types, conditions et niveaux d'entrée (CITE, le cas échéant), durée, certifications fournies et niveaux du CEC (le cas échéant). Existe-t-il un cadre national des certifications (CNC)? Dans l'affirmative, comment est-il structuré et comment influence-t-il les programmes d'EFPI et l'apprentissage tout au long de la vie?

Veillez décrire brièvement le cadre législatif des politiques d'EFPI. Énumérez les principales lois sur l'EFPI et la FPC, telles que la loi sur l'éducation, la loi sur l'EFPI (y compris la FPC), le Code du travail (si applicable aux enseignants et à la formation continue des travailleurs), les lois/règlementations sur les systèmes de qualification (nationaux), la reconnaissance des acquis, la fourniture de FPC aux chômeurs et à d'autres groupes prioritaires, etc.

A.2.2 Dispositions institutionnelles et de gouvernance

Veillez décrire les modalités de gouvernance en matière d'EFPI, en commençant par un aperçu des institutions/organes impliqués dans l'EFPI au niveau national, régional, sectoriel et des prestataires (y compris les prestataires d'EFPI eux-mêmes), puis en décrivant brièvement les fonctions et responsabilités de chacun dans des domaines tels que l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi/évaluation des politiques, ainsi que le fonctionnement quotidien du système d'EFPI.

Ces derniers peuvent inclure des domaines tels que le financement, la politique de dotation en personnel, l'enseignement, l'évaluation, l'admission ou encore le contenu de l'apprentissage.

A.2.3 Statistiques de base sur l'EFPI

Veillez fournir, dans la mesure où elles sont disponibles, les statistiques de base suivantes sur l'EFPI dans votre pays (EFPI et, si possible, FPC):

- nombre d'écoles d'EFPI par type (public/privé);
- inscriptions dans l'enseignement professionnel secondaire par programme et par sexe;
- nombre d'enseignants et de formateurs dans le domaine de l'EFPI;
- dépenses publiques consacrées à l'enseignement professionnel en unité monétaire locale et en pourcentage du produit intérieur brut (PIB);
- part du financement de l'EFPI par source (c'est-à-dire secteur public, secteur privé, ménages, bailleurs externes, etc.).

A.2.4 Vision en matière d'EFPI et grands projets de réforme

Veillez décrire la stratégie et la vision liées au développement à moyen et long terme de l'EFPI dans votre pays, telles qu'elles sont décrites dans les stratégies en matière d'EFPI ou dans des documents similaires. Cette stratégie/vision s'appuie-t-elle sur une vision plus large du développement des ressources humaines? S'inscrit-elle dans une réflexion plus large sur le rôle de l'EFPI, allant de la formation à l'appui des secteurs de croissance économique aux actions en faveur de l'emploi des jeunes¹? La stratégie comprend-elle un plan d'action, si oui, comment mesure-t-on les progrès de sa mise en œuvre?

Veillez décrire brièvement les principales réformes engagées au cours des dernières années qui concernent l'EFPI et qui sont toujours en cours ou dont l'impact est encore en cours d'évaluation. Veillez également fournir, le cas échéant, des informations sur la période couverte par ces engagements, leurs priorités et un aperçu des responsabilités en matière de mise en œuvre.

A.3 Le contexte de l'EFPI

A.3.1 Contexte socioéconomique

Veillez décrire la situation économique de votre pays². Y a-t-il des évolutions récentes qui influencent ou devraient influencer l'économie et sa demande de compétences? Dans la mesure du possible, considérez les évolutions telles que les changements politiques, la croissance ou le déclin de certaines industries, les disparités économiques entre régions, les phénomènes démographiques et sociaux, tels

¹ Objectif de développement durable 8.B (Travail décent et croissance économique) du Programme des Nations unies pour le développement (PNUD).

² Pour des suggestions d'indicateurs et des définitions, veuillez vous référer au chapitre 4 et à l'annexe 3.

que les migrations internes ou externes, qui pourraient avoir un impact sur le système de protection sociale de votre pays, la transformation numérique³, etc.

Dans la mesure du possible, veuillez expliquer les causes des évolutions que vous avez décrites, et comment celles-ci influencent l'économie et la demande de compétences.

A.3.2 Migration et flux de réfugiés

Y a-t-il des flux de réfugiés et des facteurs de migration⁴ qui façonnent, d'une manière ou d'une autre, le contexte socioéconomique de votre pays? Dans l'affirmative, veuillez décrire les phénomènes et leur impact (quel type de migration existe dans votre pays⁵ et son ampleur; qui sont les migrants et les réfugiés, par exemple par âge, sexe, niveau d'éducation).

A.3.3 Contexte du secteur de l'éducation

Veuillez décrire la place de l'EFPI, par type (EFPI/FPC), dans le système d'éducation et de formation formels de votre pays (vous pouvez fournir un diagramme), ainsi que les voies de progression verticale (par exemple vers l'enseignement supérieur) et horizontale (par exemple vers l'enseignement général) pour les apprenants de l'EFPI.

Quel est le statut de l'EFPI dans le système que vous avez décrit? Par exemple, quelle est la proportion d'élèves inscrits dans l'EFPI par rapport aux inscriptions dans d'autres options éducatives pour des élèves du même âge? Quelle est la proportion d'élèves de l'EFPI et de l'enseignement général qui utilisent les voies de progression que vous avez décrites?

A.3.4 Contexte de l'apprentissage tout au long de la vie

Si l'apprentissage tout au long de la vie est une priorité politique dans votre pays, veuillez décrire brièvement le rôle formel et la contribution de l'EFPI à la mise en œuvre de cette priorité.

A.3.5 Contexte de la coopération internationale: partenariats et soutien des bailleurs

Veuillez fournir des informations sur l'engagement des bailleurs en faveur de l'EFPI dans votre pays, par bailleur, projet et/ou domaine politique/réforme prioritaire soutenu, durée de l'aide et montant total alloué.

B. ENVIRONNEMENT ÉCONOMIQUE ET DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Ce module se concentre sur la demande d'EFPI du point de vue de l'économie et du marché du travail. Il recueille des informations sur le marché du travail et les facteurs économiques qui façonnent la demande de compétences, ainsi que sur la réactivité de l'EFPI à ces facteurs. Il s'agit notamment de la migration, des déficits et inadéquations des compétences, de la transition vers l'emploi ainsi que du rôle joué par l'EFPI dans la promotion et le développement de l'entrepreneuriat.

3 Pour les définitions, voir https://ec.europa.eu/growth/industry/policy/digital-transformation_en

4 Bien qu'il existe une différence (juridique) entre «migrant» et «réfugié», le NRF pourrait utiliser ces termes de manière interchangeable.

5 Il peut s'agir d'une migration interne (des zones rurales vers les zones urbaines, ou vice versa), d'une migration internationale (flux de main-d'œuvre vers d'autres pays) ou d'une immigration internationale (flux de main-d'œuvre et/ou de réfugiés dans votre pays). Voir l'annexe 3 pour des suggestions d'indicateurs.

Questions thématiques

B.1 EFP, économie et marchés du travail

Identification des enjeux

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les enjeux, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

B.1.1 Situation du marché du travail

Veillez décrire le marché du travail de votre pays au regard de ses caractéristiques et des défis actuels.

Le choix des caractéristiques pourrait porter sur le taux de participation, le taux d'emploi et de chômage par attributs tels que le sexe, l'âge, le niveau et le type d'éducation (veuillez inclure des informations sur l'EFP), l'emploi par secteur (public ou privé), etc. Les défis pourraient notamment comprendre l'emploi informel, le travail précaire⁶, la segmentation du marché du travail, le chômage élevé et le chômage des jeunes, le sous-emploi, l'inadéquation des compétences⁷, l'inactivité, les problèmes spécifiques à la région ou à l'âge, au genre ou à l'éducation sur le marché du travail, etc.

Veillez également indiquer les catégories particulièrement touchées par les défis que vous décrivez (par exemple, les jeunes, les femmes, les diplômés de l'enseignement supérieur, les personnes peu qualifiées, etc.).

B.1.2 Défis et opportunités spécifiques: l'inadéquation des compétences

Si l'un des défis que vous avez décrits en réponse à la question précédente est l'inadéquation des compétences sous une ou plusieurs formes, veuillez indiquer si l'EFP et l'éducation en général contribuent à cette situation, et si oui, comment? Par exemple, l'éducation et la formation dotent-elles les demandeurs d'emploi des compétences recherchées sur le marché du travail? Dans la négative, veuillez en décrire les raisons possibles. Il peut s'agir de facteurs tels qu'un contenu de formation désuet, une faible participation à la FPC ou encore des choix d'études défavorables à l'employabilité.

B.1.3 Défis et opportunités spécifiques: la migration

Dans la mesure où cette question ou une partie de celle-ci est pertinente dans le contexte de votre pays, veuillez décrire l'impact de la migration et des flux d'émigration et d'immigration sur le marché du travail. Cet impact pourrait notamment se traduire par la fuite des cerveaux ou le gaspillage des cerveaux, l'éviction des travailleurs locaux de certains secteurs, la baisse des salaires ou encore l'augmentation du chômage. L'un ou l'autre de ces impacts présente-t-il un défi qui exige une réponse politique?

B.1.4 Défis et opportunités spécifiques: la transformation numérique

Si, dans le module A, vous avez décrit la transformation numérique⁸ comme une évolution ayant un impact sur l'économie et le marché du travail de votre pays, veuillez indiquer si une partie de cet impact concerne l'EFP et l'éducation en général. Par exemple, la transformation numérique peut contribuer à l'inadéquation des compétences et susciter ainsi de nouvelles attentes en matière d'EFP que les prestataires et leurs programmes ne sont peut-être pas en mesure de satisfaire.

6 Le travail précaire est un emploi atypique, mal rémunéré, instable et non protégé, qui ne permet pas de subvenir aux besoins d'un ménage. Il est fréquemment associé aux types d'emploi suivants: emploi à temps partiel, travail indépendant, emploi dans l'agriculture de subsistance, travail à durée déterminée, travail temporaire, travail sur appel, travail à domicile, télétravail, etc. L'emploi informel (sans couverture sociale) et les «travailleurs pauvres» peuvent également être utilisés comme indicateurs du travail précaire.

7 L'inadéquation des compétences peut se manifester sous diverses formes, comme des pénuries de compétences ou des déficits de compétences. Voir www.cedefop.europa.eu/files/9023_fr.pdf pour une discussion de ce point.

8 Pour les définitions, voir https://ec.europa.eu/growth/industry/policy/digital-transformation_en

Description des politiques

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les politiques, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

B.1.5 Réponses politiques stratégiques impliquant l'éducation et l'EFP

Veillez décrire les réponses politiques stratégiques qui ont été mises en place pour aborder les problèmes que vous avez décrits dans les questions précédentes de ce module. Certaines de ces réponses impliquent-elles le secteur de l'éducation et/ou de l'EFP et dépendent-elles de celui-ci pour leur mise en œuvre? Dans l'affirmative, veuillez préciser.

B.1.6 Le rôle de l'EFP dans les remèdes mis en œuvre par le biais des politiques actives du marché du travail (PAMT)

Les PAMT visent à motiver et à inciter les individus à chercher un emploi, à les rendre plus employables par le recyclage professionnel, à élargir les opportunités pour les inactifs, etc. Ces éléments ou d'autres éléments ou approches sont-ils mis en œuvre dans votre pays? Quel est le taux de couverture? Les PAMT font-elles appel à l'éducation et/ou à l'EFP d'une quelconque manière (par exemple, développement des compétences par le biais de la FPC pour soutenir les demandeurs d'emploi) et, si oui, comment?

B.1.7 Identification de la demande de compétences et de son incidence sur l'offre d'EFP

Veillez décrire comment les autorités compétentes de votre pays identifient et anticipent la demande de compétences sur le marché du travail et évaluent ou rectifient l'équilibre entre l'offre et la demande de compétences⁹. Par exemple, les résultats sont-ils utilisés pour guider l'amélioration des politiques en matière d'éducation et d'EFP en particulier, et si oui, comment? Il pourrait s'agir, par exemple, d'adapter les programmes d'enseignement et d'EFP, d'établir des partenariats avec des entités du secteur privé pour accroître la pertinence de l'offre, d'améliorer la perméabilité de l'enseignement, de supprimer les obstacles à la mobilité transversale entre l'EFP et l'enseignement général, etc.

Veillez également indiquer si toutes les compétences sont prises en compte. Existe-t-il une validation de l'apprentissage non formel et informel et/ou de la reconnaissance des qualifications acquises à l'étranger, y compris celles des migrants et des réfugiés?

Veillez fournir des informations sur les acteurs clés formellement impliqués dans ces processus (par exemple, les organisations sectorielles) et indiquer quel est leur rôle.

B.1.8 Soutenir les migrants et les réfugiés par le biais de l'EFP

Des programmes d'EFP et des services de reconnaissance des compétences sont-ils proposés aux migrants et aux réfugiés afin qu'ils puissent s'intégrer sur le marché du travail? Dans l'affirmative, veuillez préciser.

B.2 Apprentissage à l'esprit d'entreprise et entrepreneuriat

Identification des enjeux

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les enjeux, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

⁹ À titre d'exemple, on peut citer les enquêtes auprès des employeurs, les analyses des données administratives des services publics de l'emploi, le suivi des vacances de poste, l'analyse des annonces de postes vacants dans les médias, les prévisions qualitatives et quantitatives des besoins en compétences dans certains secteurs, l'analyse des tendances en matière d'inscription et d'achèvement des études, les études de suivi, les enquêtes sur la transition de l'école au travail.

B.2.1 Création d'emplois et EFP

L'EFP dans votre pays contribue-t-il, d'une manière ou d'une autre, à la création d'emplois, par exemple par le biais de l'auto-emploi pour les diplômés de l'EFP? Dans l'affirmative, veuillez préciser et indiquer dans quelle mesure c'est le cas. Par exemple, et si des données sont disponibles, quelle proportion des diplômés de l'EFP, en moyenne, sont des travailleurs indépendants?

Description des politiques

Veuillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les politiques, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

B.2.2 Politiques d'EFP visant à promouvoir l'entrepreneuriat

Les autorités compétentes de votre pays suivent-elles le travail indépendant et la création d'entreprises de ceux qui ont suivi des cours d'EFP et, dans l'affirmative, comment ces informations sont-elles utilisées?

Veuillez décrire les politiques et les mesures de promotion et de développement de l'entrepreneuriat, le cas échéant, en précisant les principaux acteurs concernés. Par exemple, l'entrepreneuriat dans l'EFP est-il couvert par des cours spécifiques ou intégré dans le programme en tant que thème transversal? Existe-t-il d'autres incitations ou obstacles à l'entrepreneuriat, par exemple d'ordre juridique ou financier?

Espace libre

Veuillez compléter vos réponses par des questions et des enjeux qui ne sont pas abordés dans ce module. Veuillez indiquer clairement l'enjeu spécifique qui est traité et suivre les mêmes directives que pour les autres modules (voir la section 2.1.3 de ces lignes directrices).

Résumé et conclusions analytiques

Veuillez utiliser cette section pour résumer ce que vous considérez comme les principaux points de ce module. Suivez les orientations indiquées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

C. ENVIRONNEMENT SOCIAL ET DEMANDE INDIVIDUELLE D'EFP

Le module C se concentre sur les personnes – les jeunes et les adultes qui pourraient participer, devraient participer ou participent à l'EFP – et sur les exigences et les attentes qu'elles pourraient avoir en tant que participants effectifs ou potentiels à l'EFP. Les questions de ce module traitent des problèmes et des solutions en matière d'EFP au regard de la demande individuelle d'éducation et de formation, structurée en fonction des droits sociaux des individus d'accéder et de participer à l'éducation et à la formation, d'avoir les mêmes chances de réussite et de trouver un emploi épanouissant.

Questions thématiques

C.1 Participation à l'EFP et à l'apprentissage tout au long de la vie

Identification des enjeux

Veuillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les enjeux, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

C.1.1 Participation

Dans le module A, vous avez fourni les informations de base sur la participation à l'EFPI et à la FPC en fonction des différentes caractéristiques des étudiants, telles que l'âge, le genre, le programme d'EFP et

le type de formation. Au-delà des données, existe-t-il des problèmes d'accès et de participation à l'EFPI, tels qu'une pénurie ou une offre excédentaire de places, un manque d'attractivité de l'EFPI en tant que choix d'études, des obstacles à l'accès dans les régions éloignées, des problèmes dans le domaine de l'admission?

Dans l'affirmative, veuillez décrire chacun de ces problèmes et indiquer s'ils sont communs à d'autres segments de votre système éducatif ou seulement à l'EFPI, et pourquoi.

C.1.2 Possibilités d'EFPI pour les groupes vulnérables et marginalisés

Compte tenu des réponses que vous avez fournies à la question précédente, veuillez indiquer dans quelle mesure l'EFPI a réussi (ou non) à offrir et à promouvoir activement des possibilités d'apprentissage pour les jeunes et les adultes appartenant à des groupes vulnérables et marginalisés¹⁰. À cet égard, l'EFPI est-il comparable à l'enseignement général?

Veuillez commencer par fournir des informations sur la manière dont ces groupes sont définis dans votre pays et, dans la mesure du possible, discuter séparément de l'EFPI et de la FPC.

Description des politiques

Veuillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les politiques, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

C.1.3 Politiques visant à améliorer l'accès et la participation à l'EFPI

Veuillez indiquer s'il existe des politiques en place qui influencent, intentionnellement ou non, les enjeux que vous avez décrits en réponse à la question C.1.1? Par exemple, existe-t-il des mesures visant à accroître l'accès à l'EFPI comme une autre solution d'éducation et de formation? Avez-vous mis en place des mesures proactives pour accroître la part des jeunes ayant des compétences techniques et professionnelles (par exemple, par le ciblage social)¹¹, et quelle est la place, s'il y a lieu, de l'apprentissage numérique et en ligne dans ces mesures?

C.1.4 Promouvoir l'accès et la participation des groupes vulnérables et marginalisés à l'EFPI

Quelles mesures ont été prises, le cas échéant, pour remédier aux lacunes que vous avez identifiées à la question C.1.2 concernant les besoins des apprenants potentiels issus de groupes marginalisés et vulnérables? Il pourrait s'agir, par exemple, de mesures visant à améliorer les taux d'accès et de rétention ou à proposer des solutions aux jeunes sans emploi qui ne sont ni étudiants, ni en formation (NEET), de mesures de discrimination positive à travers la fixation de quotas pour certains groupes de candidats à l'EFPI et à la FPC, ou encore de la mise à disposition de possibilités d'hébergement, de pension et de transports.

C.1.5 Une offre d'EFPI flexible pour favoriser la participation à l'EFPI

Veuillez décrire et évaluer les éléments du système d'EFPI qui permettent une mise en œuvre souple des programmes et un accès plus facile des apprenants aux formations et certifications. Examinez si l'EFPI répond à des besoins différents (tels que des cours plus courts, des modes de prestation plus flexibles, une modularisation et une offre d'études variées).

¹⁰ En général, il s'agit de groupes qui sont confrontés à un risque plus élevé de pauvreté et d'exclusion sociale que la population générale et qui peuvent notamment inclure: les personnes handicapées, les migrants et les membres de minorités ethniques (y compris les Roms), les sans-abris, les anciens détenus, les toxicomanes, les personnes âgées, les personnes peu ou pas qualifiées, les personnes défavorisées en raison de leur lieu de résidence, par exemple les zones rurales, les jeunes issus de milieux défavorisés et les jeunes sans emploi qui ne sont ni étudiants, ni en formation (NEET). Voir également http://ec.europa.eu/employment_social/2010againstpoverty/extranet/vulnerable_groups_fr.pdf

¹¹ Objectifs de développement durable 4.3 et 4.4 du PNUD (Éducation de qualité).

Veillez également tenir compte de l'équilibre entre les programmes centralisés et l'autonomie locale dans l'adaptation des programmes. Les certifications sont-elles structurées en unités de résultats d'apprentissage? Est-il possible d'obtenir des certifications partielles (ou des unités de certification)?

Par ailleurs, des efforts sont-ils mis en œuvre pour organiser l'EFPP de façon à ce qu'il réponde à un plus large éventail de besoins, y compris en ce qui concerne l'apprentissage tout au long de la vie, la formation en entreprise, etc.?

C.1.6 Validation de l'apprentissage non formel et informel

La validation influence-t-elle la participation à l'EFPP? Plus précisément, la validation peut-elle soutenir l'accès des apprenants, par exemple si ceux-ci ne possèdent pas certaines des qualifications d'entrée requises? Les certifications d'EFPP peuvent-elles être obtenues par la validation de l'apprentissage non formel et informel?

Veillez décrire globalement les politiques et les mécanismes de validation mis en place, par exemple dans la législation, les rôles institutionnels, les organismes accrédités, les évaluateurs, les conseillers d'orientation, etc., ainsi que les liens entre le CNC et les modalités de validation. Les certifications délivrées dans le cadre d'un processus de validation s'inscrivent-elles dans le cadre du CNC?

Les processus de validation sont-ils fiables, valides et acceptés par les parties prenantes? Dans l'affirmative, comment ce point est-il déterminé? Le cas échéant, expliquez dans quelle mesure ces modalités s'appliquent à la certification des compétences des réfugiés et/ou des travailleurs migrants dans votre pays. Si tel n'est pas le cas, existe-t-il des dispositions spécifiques pour ces groupes de personnes?

C.2 Équité et égalité des chances dans l'EFPP

Identification des enjeux

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les enjeux, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

C.2.1 Succès des apprenants dans l'EFPP

Veillez fournir des informations sur le succès des apprenants dans l'EFPP, comme le taux d'obtention du diplôme par type d'EFPP et par programme, les taux de redoublement et d'abandon, etc. Existe-t-il des défis à cet égard par rapport aux années précédentes, aux références internationales et/ou aux performances d'autres segments éducatifs dans votre pays qui s'adressent au même groupe d'âge d'apprenants?

Dans l'affirmative, veuillez en décrire et examiner les raisons. Il peut s'agir de problèmes liés à la qualité et à la motivation des apprenants, à l'absentéisme des étudiants, au climat disciplinaire, etc.

C.2.2 Les apprenants de l'EFPP qui ont besoin d'un soutien supplémentaire en matière d'apprentissage et de formation

Quelle est la proportion d'apprenants dans l'EFPP qui ont besoin d'un soutien supplémentaire (financier, pédagogique ou autre) en raison d'un handicap ou d'un autre désavantage face aux opportunités¹²? Les prestataires d'EFPP éprouvent-ils des difficultés à fournir un tel soutien et, si oui, pourquoi (par exemple, contraintes financières, de ressources humaines, de savoir-faire)? D'autres segments de l'enseignement connaissent-ils ces difficultés ou les problèmes rencontrés se limitent-ils à l'EFPP?

¹² Ces désavantages peuvent être dus à un handicap, à des difficultés scolaires, à des différences culturelles, à des obstacles socioéconomiques, géographiques, etc. Voir également http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/inclusion-diversity-strategy_en.pdf

Description des politiques

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les politiques, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

C.2.3 Mesures en faveur de l'équité dans l'EFP

Veillez décrire les politiques et les pratiques qui visent à préserver l'équité dans l'EFP, afin que tous les étudiants inscrits, y compris ceux issus de groupes défavorisés et marginalisés, puissent réussir¹³. Il peut s'agir, par exemple, de plans d'apprentissage individualisés, de soutien pédagogique, de cours de rattrapage gratuits, de classes de plus petite taille, etc. Ces politiques et pratiques sont-elles spécifiques à l'EFP ou s'inscrivent-elles dans le cadre d'une approche plus large de votre système éducatif?

Selon vous, ces politiques et pratiques fonctionnent-elles? Veuillez expliquer votre réponse.

C.2.4 L'éducation inclusive et l'EFP

Votre pays s'est-il engagé à faire de l'éducation inclusive une priorité de la réforme? L'éducation inclusive peut être définie comme la capacité des écoles à répondre aux besoins éducatifs de tous leurs élèves et peut impliquer des ajustements de l'infrastructure physique, mais aussi un soutien supplémentaire à l'apprentissage.

Si oui, cet engagement inclut-il l'EFP? Si oui, comment?

C.3 Soutien actif à l'emploi

Identification des enjeux

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les enjeux, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

C.3.1 Employabilité des diplômés de l'EFP

Veillez discuter de l'employabilité des diplômés de l'EFP dans votre pays. Existe-t-il des problèmes à cet égard, par exemple en termes de temps de transition (trop long), de manque de cohérence entre le domaine d'études et le domaine d'emploi des diplômés de l'EFP, d'écarts entre les attentes salariales et la rémunération réelle, etc.?

Comment les diplômés de l'EFP s'en sortent-ils en termes d'employabilité par rapport aux diplômés d'autres segments éducatifs (par exemple de l'enseignement supérieur)? Les diplômés de certains niveaux et programmes d'EFP sont-ils davantage touchés que les autres diplômés de l'EFP par les problèmes que vous avez énumérés ci-dessus?

C.3.2 Facteurs économiques ayant un impact sur la transition

Existe-t-il des facteurs économiques susceptibles d'entraver l'entrée des diplômés de l'EFP sur le marché du travail? Ces facteurs peuvent comprendre le manque de demande de main-d'œuvre en raison d'une création insuffisante d'emplois, les rigidités législatives sur le marché du travail, l'offre excédentaire de main-d'œuvre due aux migrations, etc. N'hésitez pas à consulter les informations fournies en réponse aux questions du module B.

13 Objectifs de développement durable 4.5 et 4.6 du PNUD (Éducation de qualité).

Description des politiques

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les politiques, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

C.3.3 Aperçu des politiques en faveur de l'employabilité et de la transition vers l'emploi

Veillez décrire les politiques mises en place pour traiter les problèmes que vous avez décrits en réponse aux questions précédentes dans le domaine thématique C.3. Ces politiques pourraient développer l'employabilité des jeunes de manière différente et complémentaire, par exemple en améliorant la qualité et la pertinence du développement des compétences dans l'EFP et dans d'autres segments éducatifs, ou en facilitant la transition de l'EFP vers l'emploi (notamment par l'orientation professionnelle ou la promotion de l'entrepreneuriat – voir les questions suivantes)¹⁴. Si vous vous référez aux réponses fournies ailleurs dans ce module ou dans le module B, veuillez expliquer en quoi elles sont pertinentes pour cette question.

C.3.4 Orientation professionnelle

Quel est le rôle de l'orientation professionnelle dans l'ensemble des mesures que vous avez décrites en réponse à la question précédente, et quels sont les services qu'elle comprend¹⁵? Par exemple, l'orientation professionnelle est-elle proposée aux étudiants et diplômés de l'EFP, aux travailleurs et aux chômeurs qui, pour une raison ou une autre, souhaitent se recycler à l'aide de l'EFP? Quel est le taux de couverture? Y a-t-il des difficultés spécifiques et des possibilités d'amélioration?

Espace libre

Veillez compléter vos réponses par des questions et des enjeux qui ne sont pas abordés dans ce module. Veuillez indiquer clairement l'enjeu spécifique qui est traité et suivre les mêmes directives que pour les autres modules (voir la section 2.1.3 de ces lignes directrices).

Résumé et conclusions analytiques

Veillez utiliser cette section pour résumer ce que vous considérez comme les principaux points de ce module. Suivez les orientations indiquées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

D. EFFICIENCE INTERNE ET FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME D'EFP

La section D traite de l'efficacité du système de prestation d'EFP. Le système de prestation d'EFP et de FPC renvoie à toutes les offres formelles et non formelles d'EFP dans le pays et à toutes les formes de contribution (matérielle et immatérielle) à leur fonctionnement. Les éléments livrables de l'EFP sont les connaissances, les compétences et les attitudes des diplômés de l'EFP. L'efficacité décrit généralement la mesure dans laquelle le système éducatif (et l'EFP en particulier) produit la valeur maximale possible (outputs) à partir de la contribution minimale possible (inputs).

La section D se poursuit par une sélection de sujets clés, tels que l'environnement d'enseignement et d'apprentissage, les politiques pour les enseignants et les formateurs, ainsi que les mécanismes et politiques de qualité/d'assurance qualité.

¹⁴ Voir également ETF, 'Policies supporting youth transition to work in the Eastern Partnership countries' (à paraître).

¹⁵ L'orientation professionnelle peut notamment comprendre l'information, l'orientation et le conseil professionnels, ainsi que d'autres services destinés à aider les personnes de tout âge et à tout moment de leur vie, à faire des choix en matière d'éducation, de formation et d'emploi et à gérer leur carrière. Voir également www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/C12578310056925BC12576020050A7BC_NOTE7UELKN.pdf

Questions thématiques

D.1 Environnement d'enseignement et d'apprentissage

Identification des enjeux

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les enjeux, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

D.1.1 Méthodes d'enseignement et d'apprentissage, y compris la formation en milieu de travail

Veillez décrire les méthodes d'enseignement et de formation utilisées dans le cadre de l'EFPI et de la FPC et évaluer leur qualité et leur pertinence.

Il pourrait s'agir par exemple de différentes approches de formation (pratique versus théorie, compétences versus objectifs), de l'organisation de l'espace (atelier versus salle de classe, travail versus école), de l'approche des tâches (groupe versus individu), du rôle de l'apprenant (autogestion versus direction), etc.

La formation en milieu de travail fait-elle partie de ces méthodes? Si oui, quels types de formation en situation de travail sont disponibles et lesquels sont utilisés le plus souvent? Existe-t-il des obstacles à la formation en milieu de travail? Dans l'affirmative, veuillez préciser.

D.1.2 Environnement d'enseignement et de formation

Veillez fournir une brève description des conditions d'enseignement et de formation, en indiquant les facteurs qui ont un impact positif ou négatif sur celles-ci. Existe-t-il des problèmes à cet égard, par exemple en ce qui concerne les infrastructures, le climat de la salle de classe, le matériel pédagogique manquant ou obsolète?

Description des politiques

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les politiques, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

D.1.3 Politiques visant à améliorer les méthodes de formation/d'enseignement et d'apprentissage dans l'EFPI

Quelles mesures les prestataires, les autorités et les bailleurs prennent-ils pour améliorer les méthodes d'apprentissage et de formation des apprenants de l'EFPI? Sur quoi ces mesures agissent-elles et comment? Il peut s'agir, par exemple, de nouvelles approches pédagogiques, de la mise en place de ressources éducatives libres, de l'apprentissage et du soutien par les pairs, etc.

Certaines de ces politiques visent-elles à mettre en place et/ou à améliorer l'offre d'apprentissage en situation de travail dans l'EFPI? Quels sont les défis à cet égard et comment sont-ils relevés?

D.1.4 Améliorer l'environnement de formation et d'apprentissage

Des mesures ont-elles été mises en place pour combler les lacunes que vous avez identifiées en réponse à la question sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage? Il peut s'agir, par exemple, d'investissements dans les infrastructures, de la réduction de la taille des classes, de la modernisation des TIC, etc.

D.2 Enseignants et formateurs

Identification des enjeux

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les enjeux, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

D.2.1 La composition de l'effectif d'enseignants et de formateurs d'EFPP

Veillez décrire les catégories d'enseignants et de formateurs d'EFPP (par exemple, enseignants, formateurs, maîtres, enseignants assistants, formateurs en entreprise, autres), ainsi que les étapes du parcours professionnel de chaque catégorie (enseignant débutant, enseignant expérimenté, etc.).

Quelle est la composition du personnel enseignant dans l'EFPP par âge, sexe, titularisation et certifications académiques? Existe-t-il des problèmes liés à un aspect quelconque de cette composition, comme le vieillissement de l'effectif, le déséquilibre entre les sexes, une forte proportion d'enseignants peu qualifiés, un taux de roulement élevé, etc.? Dans l'affirmative, veuillez préciser.

D.2.2 L'accès à la profession d'enseignant dans l'EFPP

Veillez décrire les exigences et/ou procédures pour devenir enseignant ou formateur dans une école/institution d'EFPP et pour devenir formateur en entreprise. Ces dispositions et exigences sont-elles suffisantes et produisent-elles les résultats escomptés?

D.2.3 Le statut professionnel des enseignants d'EFPP

Veillez fournir des informations sur le statut professionnel de toutes les catégories d'enseignants que vous avez énumérées à la question D.2.1. Le statut professionnel pourrait inclure des informations telles que l'emploi à temps plein ou à temps partiel, les fonctionnaires, les employés du secteur public ou les employés travaillant dans le secteur privé, les travailleurs indépendants, etc. Existe-t-il des problèmes liés au statut professionnel ou au revenu des enseignants? Veuillez décrire et expliquer leur pertinence.

D.2.4 La qualité des enseignants et des formateurs d'EFPP

Quelle est la qualité perçue des enseignants et des formateurs d'EFPP? S'il existe des lacunes dans ce domaine, veuillez les décrire. Il peut s'agir par exemple de compétences dépassées et/ou d'une exposition limitée au monde du travail, d'un manque de perfectionnement professionnel, etc. Quels sont les programmes et les types de prestataires concernés? Cela s'inscrit-il dans le cadre d'un problème plus large concernant la qualité des enseignants dans votre pays, ou est-ce limité à l'EFPP?

Dans le même ordre d'idée, les enseignants et les formateurs d'EFPP de votre pays participent-ils régulièrement à des formations de perfectionnement professionnel? «Régulièrement» signifie, par exemple, au moins une fois tous les cinq ans. La qualité de ce perfectionnement professionnel est-elle satisfaisante, et tous les enseignants et formateurs peuvent-ils y assister, ou est-elle au contraire insuffisante? Par exemple, le perfectionnement professionnel comprend-il uniquement des cours théoriques ou inclut-il aussi des modules en milieu de travail?

Description des politiques

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les politiques, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

D.2.5 Attirer et retenir les enseignants et les formateurs d'EFPP

Veillez indiquer si des mesures ont été prises pour résoudre les problèmes que vous avez identifiés dans les questions D.2.1 à D.2.3 concernant la composition du personnel enseignant dans l'EFPP, leur recrutement et leurs conditions d'emploi.

Par exemple, en cas de pénurie de personnel enseignant dans l'EFPP ou de formateurs en entreprises, ou dans le cadre d'une offre excédentaire d'enseignants dans l'EFPP, quelles mesures ont été prises pour attirer de nouveaux enseignants et optimiser le personnel enseignant, ou pour inciter les praticiens du secteur privé à devenir des formateurs (à temps partiel) dans le domaine de l'EFPP? Y a-t-il eu des changements dans le statut professionnel des enseignants, dans les certifications minimales requises pour devenir enseignant ou dans la structure du parcours professionnel des enseignants? Veuillez préciser.

D.2.6 Piloter, motiver et soutenir le perfectionnement professionnel

Qu'est-ce qui est fait pour améliorer la disponibilité d'enseignants qualifiés dans l'EFPP¹⁶? Veuillez également expliquer quelles sont les possibilités de perfectionnement professionnel offertes aux enseignants et qui les paye.

Par exemple, dans certains pays, il est obligatoire de suivre, au moins tous les cinq ans, une formation professionnelle payée par l'État. En outre, les enseignants peuvent suivre des cours de perfectionnement professionnel privés ou complémentaires, qu'ils doivent parfois payer eux-mêmes, au moins partiellement. Veuillez également fournir des informations sur les possibilités de perfectionnement professionnel visant à améliorer les spécialités professionnelles des enseignants (par exemple, visites d'enseignants, stages, travail en entreprise et coopération avec des mentors en entreprise).

Existe-t-il des incitations au perfectionnement professionnel, comme l'avancement à l'échelon supérieur, l'octroi d'incitations financières ou autres?

D.2.7 Garantir la qualité des enseignants d'EFPP

Quelles politiques et mesures d'assurance qualité ont été mises en place pour suivre et évaluer l'efficacité des enseignants et pour remédier à l'inefficacité? Ces politiques et mesures fonctionnent-elles et produisent-elles les résultats attendus? Veuillez préciser et expliquer.

D.3 Qualité et assurance qualité

Identification des enjeux

Veuillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les enjeux, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

D.3.1 Qualité et pertinence du contenu de l'éducation et de la formation dans l'EFPP

Veuillez évaluer le contenu de l'apprentissage et de la formation dans l'EFPP. Par exemple, est-il considéré comme pertinent et de bonne qualité¹⁷? Dans quelle mesure l'EFPP répond-il aux demandes du marché du travail, aux attentes des apprenants de l'EFPP, aux exigences des autorités de l'EFPP, etc.?

Si les attentes ne sont pas satisfaites, quels sont les programmes et les types de prestataires les plus affectés, et comment le sont-ils? Les problèmes sont-ils spécifiques à l'EFPP ou concernent-ils également d'autres segments de l'éducation dans votre pays?

Si possible, veuillez vous référer aux résultats de l'évaluation des étudiants et aux données sur l'employabilité des diplômés de l'EFPP afin de corroborer vos déclarations sur la qualité des résultats actuellement produits par le système d'EFPP.

¹⁶ Objectif de développement durable 4.C du PNUD (Éducation de qualité).

¹⁷ La notion de «qualité» et sa définition dans le domaine de l'EFPP peuvent varier d'un pays à l'autre, mais le point commun à tous les pays est que la qualité concerne toujours la mesure dans laquelle l'EFPP répond aux exigences de son contexte, telles que les demandes du marché du travail, les attentes des apprenants de l'EFPP, les exigences des autorités de l'EFPP, etc.

D.3.2 Définir la qualité des résultats d'apprentissage

Compte tenu de vos réponses à la question précédente, veuillez indiquer s'il existe une définition formelle et commune de la qualité de l'EFPI dans votre pays, qui définit et révisé la notion de qualité, et enfin ce qu'elle englobe (par exemple, la pertinence sur le marché du travail, l'inclusion sociale, la réactivité aux facteurs externes, les résultats scolaires, l'innovation, la créativité ou d'autres éléments). Veuillez préciser dans quelle mesure et en quoi la notion de «qualité» diffère entre l'EFPI et la FPC.

Comment sont fixées les normes d'assurance qualité et quel est le cadre de référence (léislation, réglementation, plans stratégiques détaillant les mesures/mécanismes spécifiques)?

Existe-t-il des problèmes dans le secteur que vous avez décrit en réponse à cette question?

D.3.3 Processus d'assurance qualité en matière d'EFPI

Veuillez décrire comment l'assurance qualité de l'EFPI est mise en place et fonctionne dans votre pays. Fonctionne-t-elle au niveau du système, du prestataire ou des deux? Qui est responsable de quoi? Il peut s'agir de procédures d'accréditation des prestataires d'EFPI, de programmes et de certifications, de processus d'évaluation externe des prestataires d'EFPI et de procédures d'auto-évaluation (par exemple, processus obligatoire ou facultatif, acteurs clés, outils et lignes directrices élaborés, formation, utilisation des résultats, etc.), ou encore de mécanismes d'évaluation des étudiants.

Dans votre description, veuillez également exposer le processus d'assurance qualité lié aux certifications (par exemple la conception/le réexamen des certifications, le processus d'évaluation/d'examen, le processus d'attribution des certifications, l'utilisation de normes dans ces processus, la participation des parties prenantes à ces processus).

Veuillez évaluer le fonctionnement de ces dispositifs et pratiques. S'il existe des problèmes et des points faibles, veuillez les décrire.

Description des politiques

Veuillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les politiques, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

D.3.4 Création et mise à jour du contenu de l'EFPI

Veuillez décrire le processus de conception et de mise à jour des programmes d'EFPI. Par exemple, qui est chargé de mettre en œuvre les changements et de proposer de nouveaux programmes d'EFPI, et qui participe aux consultations et à la recherche de consensus? Comment ces mécanismes tiennent-ils compte de l'évolution du marché du travail et de la demande de compétences? Quelles procédures ont été mises en place ou sont prévues pour aligner les programmes d'EFPI sur cette demande?

Dans vos réponses, veuillez fournir des informations sur les actions politiques actuelles visant à moderniser le contenu de l'EFPI. Par exemple, les certifications fondées sur les résultats d'apprentissage sont-elles prises en compte dans la conception et l'exécution des programmes? Dans l'affirmative, quels sont les défis (s'il y a lieu) que pose le passage à un contenu fondé sur les résultats d'apprentissage?

D.3.5 Compétences clés de l'UE

Certaines des «compétences clés de l'UE» (la lecture, l'écriture et les langues; les mathématiques; les sciences et l'ingénierie; les compétences numériques; les compétences personnelles, sociales et en matière d'apprentissage; les compétences civiques; l'entrepreneuriat; la sensibilité et l'expression

culturelles)¹⁸ ou des compétences comparables sont-elles prises en compte dans les programmes d'EFPP? Veuillez préciser.

D.3.6 Politiques visant à renforcer l'assurance qualité

Des mesures ont-elles été mises en place pour remédier aux lacunes que vous avez indiquées en réponse aux questions précédentes sur la qualité des résultats d'apprentissage et l'assurance qualité? Qui suit et évalue ces mesures, qui formule des suggestions d'amélioration dans ce domaine, et comment? Veuillez préciser.

Espace libre

Veuillez compléter vos réponses par des questions et des enjeux qui ne sont pas abordés dans ce module. Veuillez indiquer clairement l'enjeu spécifique qui est traité et suivre les mêmes directives que pour les autres modules (voir la section 2.1.3 de ces lignes directrices).

Résumé et conclusions analytiques

Veuillez utiliser cette section pour résumer ce que vous considérez comme les principaux points de ce module. Suivez les orientations indiquées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

E. GOUVERNANCE ET FINANCEMENT DE L'EFPP

Le module E recueille des informations sur la gouvernance et le financement de l'EFPP. «Gouvernance» s'entend de toute participation institutionnalisée, à plusieurs niveaux, à l'élaboration et à la gestion des politiques d'EFPP, y compris la fixation d'objectifs ainsi que leur mise en œuvre et leur suivi dans un domaine donné de la politique d'EFPP et à un niveau de gouvernance donné (gouvernance multi-niveaux).

«Financement de l'EFPP» s'entend de la cohérence entre le cadre politique et les mécanismes budgétaires mis en place pour canaliser les ressources vers la réalisation des objectifs politiques. Trois éléments sont analysés: la budgétisation de l'EFPP, la mobilisation des ressources pour l'EFPP et l'allocation et l'utilisation des ressources dans l'EFPP.

Questions thématiques

E.1 Accords institutionnels

Identification des enjeux

Veuillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les enjeux, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

E.1.1 Efficacité des dispositifs institutionnels et de gouvernance

Comment évaluez-vous l'efficacité des dispositifs institutionnels et de gouvernance que vous avez décrits dans le module A? Veuillez expliquer votre avis, et en particulier les considérations/critères sur lesquels vous vous fondez. Parmi les considérations possibles figurent l'efficacité de ces dispositifs (par exemple, décentralisation, autonomie, etc.) pour aider (ou au contraire empêcher) les prestataires d'EFPP à produire les résultats attendus, l'adéquation des dispositifs pour la mise en œuvre des réformes prévues de l'EFPP, l'implication des parties prenantes de l'EFPP, etc.

¹⁸ Voir également https://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_fr

E.1.2 Responsabilisation, leadership et contrôle

Veillez décrire les mécanismes de responsabilisation, de leadership et de contrôle de l'EFP. Qui est responsable devant qui, et de quoi? Par exemple, qui est responsable de la mise en oeuvre des nouvelles politiques? La responsabilité et le leadership sont-ils partagés ou centralisés? À qui les prestataires d'EFP et leur personnel doivent-ils rendre compte de la qualité de leur travail, et comment? À qui les autorités régionales de formation professionnelle doivent-elles rendre compte, et de quoi? Comment l'EFP rend-il des comptes, en tant que secteur, à ses parties prenantes externes?

Existe-t-il des problèmes liés aux mécanismes de reddition de comptes, de leadership et de contrôle que vous venez de décrire? Dans l'affirmative, veuillez préciser.

Description des politiques

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les politiques, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

E.1.3 Réformes en matière de gouvernance

Existe-t-il des politiques visant à améliorer les dispositifs institutionnels et de gouvernance de l'EFP? Dans l'affirmative, veuillez décrire leur mise en oeuvre et expliquer leurs objectifs.

E.2 Implication des acteurs non étatiques

Identification des enjeux

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les enjeux, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

E.2.1 Répartition des responsabilités entre acteurs étatiques et non étatiques dans l'EFP

Veillez décrire la participation et la contribution des acteurs non étatiques (partenaires sociaux, employeurs, société civile, organisations d'enseignants et d'étudiants) à la gouvernance de l'EFP et à l'élaboration des politiques en matière d'EFP. Par exemple, existe-t-il un partenariat social formel au travers, notamment, d'un accord tripartite national, de conseils sectoriels ou régionaux sur les compétences ou d'autres dispositifs? S'il n'existe pas de partenariat formel, existe-t-il des partenariats informels ou ad hoc, par exemple dans des domaines thématiques/projets spécifiques?

Dans l'ensemble, comment évaluez-vous la répartition des fonctions et responsabilités en matière d'élaboration et de mise en oeuvre de l'EFP entre acteurs étatiques et non étatiques? Est-elle appropriée, transparente et claire pour toutes les parties impliquées, sans aucun chevauchement ni lacune sur le plan des responsabilités? Les lignes de supervision et de responsabilité sont-elles clairement tracées, de sorte que les différentes parties prenantes savent ce qui est attendu d'elles? Veuillez justifier vos affirmations.

Description des politiques

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les politiques, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

E.2.2 Politiques de soutien à la participation des acteurs non étatiques

Quelles politiques ont été mises en place, le cas échéant, pour mobiliser la participation des acteurs non étatiques? Par exemple, existe-t-il des incitations, financières ou autres, à la participation d'acteurs non étatiques, et des cadres institutionnels ont-ils été mis en place (par exemple, accord tripartite national, conseils nationaux ou sectoriels sur les compétences, conseils de centres de formation, CNC)? La promotion des partenariats public-privé est-elle une priorité politique et comment est-elle mise en oeuvre?

E.3 Budget de l'EFP

Identification des enjeux

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les enjeux, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

E.3.1 Planification des dépenses, établissement et exécution du budget de l'EFP

Veillez décrire comment sont estimées les dépenses prévues pour la mise en œuvre des stratégies/ plans d'action de développement des ressources humaines (par habitant, sur la base des années précédentes, par spécialité, par zone géographique ou sur la base des résultats ou programmes, etc.).

Veillez également décrire brièvement les principales étapes du processus de formation, d'exécution et de suivi en cours d'année et de correction du budget annuel de l'EFP. Votre description devrait inclure une indication des entités impliquées au niveau national et infranational (prestataires d'EFP, autorités compétentes en matière d'EFP, autres), ainsi que leurs rôles et responsabilités à chaque étape.

Existe-t-il des lacunes dans les processus que vous avez décrits? Dans l'affirmative, veuillez préciser.

Description des politiques

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les politiques, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

E.3.2 Politiques visant à améliorer la planification des dépenses et la budgétisation de l'EFP

Quelles politiques ont été mises en place, le cas échéant, pour améliorer les processus de planification des dépenses et d'établissement et d'exécution du budget que vous avez décrits en réponse à la question E.3.1? Veuillez préciser.

E.4 Mobilisation de ressources pour l'EFP

Identification des enjeux

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les enjeux, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

E.4.1 Sources et mécanismes de financement de l'EFP

Veillez donner un bref aperçu des sources de financement de l'EFP (budgets national et local, secteur privé, revenus propres des prestataires d'EFP, ménages, bailleurs externes, ONG, etc.) et indiquer la part qu'elles représentent dans le budget de l'EFP au niveau national et/ou régional.

Quels sont les mécanismes de mobilisation des financements privés? Par exemple, comment les entreprises contribuent-elles au financement de l'EFP (par exemple, par le biais de prélèvements au titre de la formation)? Comment les ménages et les bailleurs contribuent-ils au financement de l'EFP (par exemple, sous la forme de frais de scolarité, de dons volontaires à des prestataires d'EFP ou d'autres mécanismes)? Enfin, les prestataires publics d'EFP peuvent-ils générer leurs propres revenus grâce à la fourniture de services?

Veillez indiquer s'il existe des problèmes dans les domaines que vous avez décrits en réponse à cette question.

Description des politiques

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les politiques, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

E.4.2 Diversification et mobilisation des financements pour l'EFP

Existe-t-il des politiques et des mesures visant à influencer la combinaison actuelle de sources de financement de l'EFP, par exemple en attirant une plus grande part de financement de sources privées (par exemple, en incitant les entreprises à abriter des formations en milieu de travail ou en permettant aux prestataires publics d'EFP de générer des revenus et de collecter des fonds) ou en déléguant la charge du financement aux budgets locaux, etc.? Si oui, veuillez préciser.

E.5 Affectation et utilisation des ressources dans l'EFP

Identification des enjeux

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les enjeux, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

E.5.1 Modèles d'allocation des ressources

Veillez décrire comment les ressources d'EFP sont généralement réparties entre les différents types de prestataires d'EFP, les types de dépenses (dépenses courantes et en capital, dépenses salariales et non salariales), les régions, etc., ainsi que les mécanismes d'allocation des ressources. N'hésitez pas à consulter les informations fournies sous la rubrique planification des dépenses et budgétisation (E.3.1 et E.3.2).

Existe-t-il des problèmes liés à l'allocation des ressources? Par exemple, existe-t-il des pénuries de financement pour certains types de dépenses, de prestataires et/ou de régions? Si oui, pourquoi? L'allocation des ressources est-elle équitable et/ou fondée sur les résultats/la performance, ou certaines régions ou certains prestataires en bénéficient-ils plus que d'autres? Si oui, veuillez préciser et expliquer pourquoi.

Description des politiques

Veillez vous reporter aux orientations sur la fourniture d'informations sur les politiques, telles que présentées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

E.5.2 Politiques visant à garantir l'adéquation des ressources pour l'EFP et l'équité dans leur allocation

Existe-t-il des politiques visant à améliorer l'équité de l'allocation des ressources financières (par exemple, subventions visant l'égalité des chances, financement spécial et programmes/initiatives de soutien, etc.) et à garantir que les allocations sont suffisantes pour répondre aux besoins financiers du système d'EFP? Veuillez préciser.

Espace libre

Veillez compléter vos réponses par des questions et des enjeux qui ne sont pas abordés dans ce module. Veuillez identifier clairement l'enjeu spécifique qui est traité et suivre les mêmes directives que pour les autres modules (voir la section 2.1.3 de ces lignes directrices).

Résumé et conclusions analytiques

Veillez utiliser cette section pour résumer ce que vous considérez comme les principaux points de ce module. Suivez les directives indiquées à la section 2.1.3 de ces lignes directrices.

2.3 ÉVALUATIONS DE L'ETF

Au fil des années, le processus de Turin a démontré que le travail conjoint des homologues nationaux et internationaux (autorités, parties prenantes, experts et praticiens de l'EFPI) permet de produire des idées et des recommandations politiques pertinentes, acceptées et conformes aux derniers développements internationaux dans les domaines pertinents pour la réforme de l'EFPI.

À cet égard, afin de renforcer la valeur ajoutée du processus de Turin, l'ETF a décidé d'investir davantage dans ce partenariat par le biais d'un engagement direct dans l'analyse des politiques, en vue d'accroître la qualité des éléments livrables et d'améliorer la rigueur et la pertinence des données et des éléments probants utilisés dans les rapports nationaux. Les résultats de cet engagement direct sont les évaluations de l'ETF, qui sont destinées à fournir une base fiable et nationale pour la programmation des politiques nationales et le soutien de l'UE et d'autres bailleurs dans chaque pays.

Les évaluations prennent la forme de rapports d'évaluation de l'ETF. Elles ont pour objectif d'analyser les données et les conclusions fournies par les pays partenaires d'un point de vue extérieur, de commenter les priorités politiques dont ceux-ci rendent compte et, le cas échéant, de fournir des orientations supplémentaires sur les améliorations à la lumière de l'expérience internationale.

Les évaluations de l'ETF sont préparées sur la base des rapports nationaux du processus de Turin et s'efforcent d'être neutres, analytiques et concises. Comme tous les éléments livrables du processus de Turin, elles adhèrent aux quatre principes du processus de Turin. L'orientation des rapports est guidée par une interprétation holistique des valeurs de l'EFPI, l'analyse est fondée sur des données probantes, les conclusions et les recommandations du rapport sont partagées et discutées de manière participative, et, dans la mesure du possible, les pays partenaires s'approprient les conclusions et recommandations afin de les utiliser dans le cadre de leur propre cycle d'élaboration des politiques.

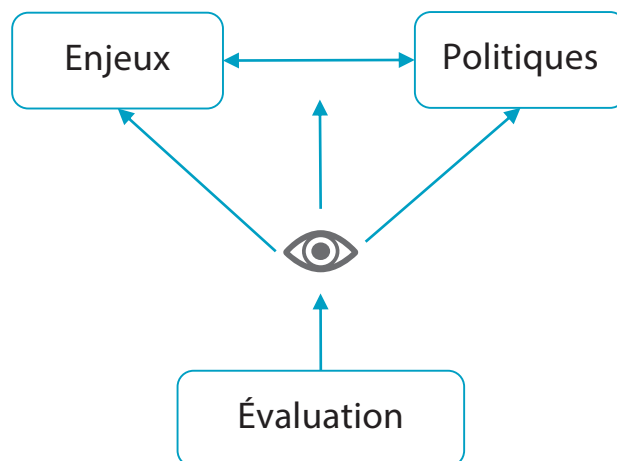
2.3.1 LOGIQUE DE L'INITIATIVE

Depuis sa création, le processus de Turin s'est concentré sur l'avancement des réformes de l'EFPI. Le point de départ du processus est le constat que, dans tous les pays partenaires, les autorités, les praticiens, les parties prenantes et le grand public estiment qu'il existe un certain nombre de problèmes auxquels l'EFPI est confronté et qu'ils souhaitent résoudre afin d'améliorer tant le fonctionnement de l'EFPI que son contenu. Ces problèmes concernent notamment l'efficacité interne des systèmes d'EFPI et de FPC, l'influence des contextes dans lesquels s'inscrit l'EFPI, la position de l'EFPI dans ce contexte, les tendances plus générales de l'évolution de l'économie et de la société, etc.

Les précédents cycles du processus de Turin ont montré qu'aucun des pays n'est un observateur passif de ses propres défis. Tous ont mis en place des politiques pour relever ces défis d'une manière ou d'une autre. Certaines politiques ont pour but d'assurer le bon fonctionnement quotidien des systèmes d'EFPI, tandis que d'autres visent à orienter les réformes de l'EFPI et à améliorer l'EFPI en augmentant sa capacité à s'adapter aux nouvelles réalités économiques, technologiques et sociales. L'efficacité de ces politiques par rapport aux attentes dépend de leur capacité à traiter et à résoudre les enjeux qui sont au cœur des préoccupations des pays et qui font l'objet de plans d'amélioration.

L'analyse de la relation entre les politiques et les enjeux peut être une source précieuse d'informations sur le rythme, les progrès, l'impact et la pertinence des réformes de l'EFPI, ainsi que sur la direction générale que prend l'EFPI. Certains enjeux peuvent être mis de côté sans apporter de réponse politique. D'autres peuvent faire l'objet de réformes qui ne sont pas aussi efficaces que prévu. Enfin, certaines politiques peuvent réussir à résoudre d'anciens problèmes tout en en créant de nouveaux.

GRAPHIQUE 2.2 LOGIQUE DE L'ÉVALUATION EXTERNE: LE TRIANGLE D'ANALYSE



Sur la base du rapport national, l'évaluation de chaque pays partenaire examine les problèmes d'EFPI qui nécessitent l'adoption de mesures, discute des politiques et de leurs rapports avec ces problèmes, et recommande des améliorations sur la base des connaissances nationales et de l'expérience internationale. Le graphique 2.2 illustre cette logique et l'objet de l'analyse des évaluations de l'ETF.

2.3.2 CARACTÉRISTIQUES

Axes prioritaires

Les évaluations externes se concentrent sur les politiques d'EFPI dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie. Cela signifie qu'elles s'intéressent en priorité à la manière dont les politiques influencent l'efficacité interne, la gouvernance et le financement de l'EFPI et de la FPC en fonction des domaines thématiques du NRF (voir le chapitre 1 de ces lignes directrices). Les évaluations prennent également en compte le contexte socioéconomique dans lequel s'inscrit l'EFPI, en s'interrogeant sur la manière dont il impacte l'EFPI et façonne les politiques d'EFPI, mais aussi sur la façon dont l'EFPI relève les défis du développement des compétences dans les économies et les sociétés des pays partenaires, en examinant s'il tire parti des opportunités d'amélioration et de progrès qui accompagnent ces défis.

Questions directrices et dimensions de l'évaluation

L'évaluation externe est guidée par quatre questions qui ciblent les éléments du triangle illustré dans le graphique 2.2.

1. Quelles sont les questions clés concernant les compétences dont le pays a besoin pour son développement économique et social?
2. Comment l'EFPI aborde-t-il ces questions, et des politiques ont-elles été mises en place pour aider l'EFPI à y répondre?
3. Ces politiques fonctionnent-elles? Par exemple, sont-elles pertinentes, efficaces, et permettent-elles d'obtenir des changements durables?
4. En l'absence de politiques, ou si les politiques mises en place ne sont pas pertinentes ou ne produisent pas les résultats escomptés, pourquoi est-ce le cas, et est-il possible de les améliorer?

Les deux premières questions décrivent et analysent la situation telle qu'elle est présentée dans les rapports nationaux des pays partenaires. La troisième question invite à une évaluation externe des politiques sur le fond et au regard de la mise en œuvre, comme l'illustre le graphique 2.3. Il s'agit

GRAPHIQUE 2.3 DIMENSIONS DE L'ÉVALUATION EXTERNE DE LA POLITIQUE D'EFP



notamment d'évaluer si les solutions politiques sont pertinentes (répondent-elles aux enjeux liés aux compétences en question?), si elles produisent les résultats souhaités, si des progrès ont été réalisés dans la résolution des problèmes, et si des conséquences négatives ont été observées. Enfin, la quatrième question invite à formuler des recommandations à partir des réponses aux questions précédentes.

Thèmes et structure

Les thèmes qui font l'objet des évaluations varieront d'un pays à l'autre, mais les rapports partagent néanmoins une structure et une portée uniformes. Le choix des thèmes est limité à ceux inclus dans le NRF. La discussion de chaque thème suivra les quatre questions directrices, articulées en trois parties principales:

1. Introduction – Extraits du profil de pays (pas plus de 1 500 mots),
2. Conclusions – Description de chaque enjeu et politique; évaluation et recommandations pour chacun d'entre eux (pas plus de 7 000 mots),
3. Recommandations – Résumé des recommandations du rapport (environ 1 000 mots).

3. MISE EN ŒUVRE DU PROCESSUS DE TURIN

3.1 APERÇU DU PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE

Comme mentionné précédemment, le processus de Turin prend en considération les résultats des consultations et des évaluations internes et externes, dans le but d'améliorer l'efficacité et la valeur ajoutée du processus d'analyse des politiques et, par conséquent, de mieux soutenir les pays partenaires dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques et dans les enseignements qu'ils en tirent (voir la section 1.1). Comme dans les éditions précédentes, le processus de Turin 2018–20 consolide les points forts du processus tout en introduisant des adaptations conformes aux recommandations issues des évaluations, y compris les points ci-dessous.

- **Aller de l'avant pour faire du processus de Turin un outil d'analyse des politiques** qui soutient leur élaboration dans les pays partenaires grâce aux enseignements tirés des politiques. Cela suppose de placer le processus de Turin plus au cœur du cycle d'élaboration des politiques à travers ses différentes phases (notamment en passant de l'identification des problèmes et de la formulation des politiques à leur mise en œuvre ainsi qu'à leur suivi et évaluation).
- **Renforcer le rôle du monitoring pour suivre les progrès.** Cela implique d'utiliser les rapports du cycle précédent du processus de Turin comme point de départ pour élaborer des rapports et contrôler les progrès grâce à des indicateurs et des données probantes quantitatives et qualitatives pour cerner ce qui a changé (ou pas) au cours des dernières années. Ce concept était déjà présent dans les précédents cycles du processus de Turin et demeure pertinent dans le processus de Turin 2018–20.
- **Favoriser l'utilisation des données probantes** disponibles dans les pays, l'identification des priorités et la sélection d'options politiques grâce à un choix plus solide d'indicateurs nationaux et internationaux et de méthodes d'analyse consultative permettant d'exploiter tout le potentiel d'expertise professionnelle des participants au processus de Turin.
- **Augmenter l'appropriation et la participation des pays,** notamment en élargissant la participation active des parties prenantes nationales concernées, en particulier les représentants du secteur privé, les partenaires sociaux et la société civile, en vue d'intégrer pleinement les principes et l'approche du processus de Turin dans le cycle politique officiel des pays partenaires.
- **Accroître la participation de la communauté des bailleurs,** en particulier lors de la présentation, de la discussion et de la diffusion des résultats du processus de Turin, afin de tirer le meilleur parti du processus pour contribuer à la programmation et au suivi de l'UE et des bailleurs.
- **Renforcer les liens structurels entre la collecte et l'analyse des données probantes du processus de Turin,** et les initiatives et processus pertinents au niveau de l'UE, plus particulièrement dans le cas des pays candidats avec le processus des conclusions de Riga et la mise en œuvre et le suivi des éléments livrables à moyen terme et l'exercice de collecte de données nationales de l'ETF. Un guide de l'analyse des politiques, étayé par des études de cas, a été élaboré par l'ETF et sera utilisé au cours du processus pour renforcer les capacités nationales.

Afin d'atteindre les objectifs décrits dans les précédentes sections, le cadre analytique (le NRF) a été révisé, bien que sa substance n'ait pas changé. Les modalités de mise en œuvre du processus de Turin ont également été réexaminées afin de faciliter une approche différenciée et souple, principalement pour répondre aux besoins et favoriser le développement des pays en matière de suivi et d'analyse des politiques.

Le processus de Turin 2018–20 sera lancé, pour tous les pays, les 5 et 6 décembre 2018 lors d'un atelier à Turin. La mise en œuvre, au niveau national et régional, comprendra les étapes présentées dans le graphique 3.1.

GRAPHIQUE 3.1 ÉTAPES DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROCESSUS DE TURIN



La mise en œuvre du processus de Turin dans chaque pays prendra en considération tout autre processus pertinent (qu'il soit mené au niveau national, par l'ETF/l'UE ou par d'autres bailleurs ou organisations internationales) qui vise les mêmes objectifs ou des objectifs similaires et qui fait appel à des analyses fondées sur des données probantes. L'ETF s'assurera que les résultats finaux de ce type de rapport ou de processus sont inclus dans la mise en œuvre du processus de Turin, en veillant à s'appuyer sur les informations existantes et à ce qu'il n'y ait pas de double emploi avec d'autres exercices similaires. L'ETF veillera également à ce que la mise en œuvre du processus de Turin tienne compte des complémentarités avec le suivi des conclusions de Riga (voir la section 3.3.1).

3.1.1 DIMENSION INFRANATIONALE

Dans le cadre des processus nationaux, certains pays peuvent être intéressés par la mise en œuvre du processus de Turin 2018–20 au niveau infranational (régional, local). La mise en œuvre du processus de Turin au niveau infranational devrait apporter une valeur ajoutée aux processus de suivi des pays partenaires (avec une orientation régionale/locale) et/ou à la mise en œuvre de la réforme de l'EPF des pays partenaires, y compris la régionalisation/décentralisation ou des processus de gouvernance similaires.

L'ETF allouera des ressources limitées à la mise en œuvre du processus de Turin au niveau infranational, en se concentrant sur les pays dans lesquels la connexion et la valeur ajoutée susmentionnées peuvent être réalisées. Parmi les pays qui ont déjà mis en œuvre le processus de Turin au niveau infranational figurent l'Ukraine, la Tunisie, la Russie et le Kazakhstan.

3.1.2 DIMENSION RÉGIONALE

Dans le cadre de la mise en œuvre du processus de Turin 2018–20, l'ETF continuera de faciliter et de contribuer au dialogue régional lié aux politiques d'EPF. La mise en œuvre du processus de Turin au niveau régional devrait produire deux résultats.

Les rapports régionaux du processus de Turin seront élaborés avant les événements régionaux (voir la section 3.2 pour un aperçu des phases de mise en œuvre). Il ne s'agira pas seulement d'un résumé des principales tendances et des résultats analytiques dans chaque région. Les rapports se concentreront également sur les défis et les opportunités en matière de compétences dans les pays de la région concernée, compte tenu des évolutions émergentes sur les plans économique, technologique, social et démographique. À cet égard, ils contribueront à faire avancer le programme de développement des compétences dans le cadre du programme global des dialogues sur les politiques régionales, par exemple en établissant des liens avec les stratégies régionales de l'UE/l'EFT, le cas échéant. Cela peut également inclure les contributions que le processus de Turin 2018–20 apportera au dialogue sur la politique régionale de l'UE, par exemple en identifiant des domaines thématiques spécifiques à prendre en considération, en apportant des connaissances spécialisées aux plateformes de dialogue sur la politique régionale, ou encore en guidant les interventions régionales de l'UE et d'autres bailleurs, etc.

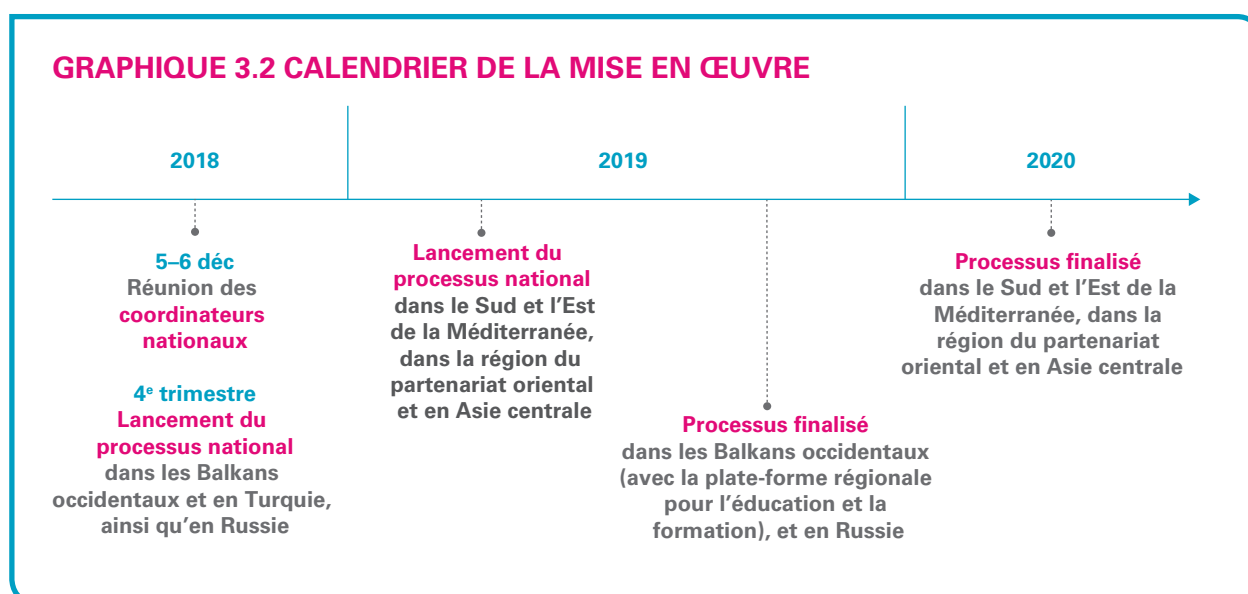
Les rapports régionaux seront finalisés à l'issue des événements régionaux, afin de les enrichir des contributions et des retours d'information supplémentaires résultant des discussions de l'événement. Les rapports régionaux seront corrigés, traduits et publiés par l'ETF.

Les événements régionaux du processus de Turin seront l'occasion de présenter les principales conclusions et tendances en matière de compétences et de politiques d'EEP au niveau régional. Ils constituent une plateforme de discussion et de partage permettant aux pays de présenter et de discuter de leurs expériences et de leurs bonnes pratiques. Ces événements seront également l'occasion d'identifier des domaines potentiels de coopération régionale/bilatérale. L'identification de la contribution spécifique de chaque région du processus de Turin 2018–20 au dialogue sur la politique régionale de l'UE sera une question clé à débattre lors des ateliers régionaux.

3.2 PHASES DE MISE EN ŒUVRE ET CALENDRIER

Le processus de Turin 2018–20 sera lancé dans tous les pays en décembre 2018. Le processus débutera dans tous les pays au début de 2019, mais différentes phases de mise en œuvre sont prévues dans chaque région afin d'assouplir le processus, d'accorder plus de temps pour les consultations et de mieux l'intégrer dans le dialogue politique national et régional.

Au début de la mise en œuvre, les coordinateurs nationaux, en collaboration avec l'ETF, définissent les étapes clés de la mise en œuvre, mobilisent les données probantes nécessaires à l'analyse et identifient les principales parties prenantes qui devraient participer au processus¹⁹. Après la phase de démarrage, chaque région suivra un calendrier spécifique, comme le montre le graphique 3.2.



3.3 ACTIONS SPÉCIFIQUES POUR LES PAYS CANDIDATS

3.3.1 COMPLÉMENTARITÉS AVEC LE SUIVI DES CONCLUSIONS DE RIGA

Pour améliorer la qualité et le statut général de l'EEP, les États membres de l'UE, les pays de l'Espace économique européen (Islande, Liechtenstein, Norvège) et les pays candidats à l'adhésion à l'UE, soutenus par les partenaires sociaux européens et la Commission européenne, ont adopté les

¹⁹ Pour les pays candidats, les processus de communication et de consultation seront convenus conjointement avec le processus de suivi de Riga et le contrôle des éléments livrables à moyen terme, y compris le groupe ou les groupes de travail et les parties prenantes impliqués dans les phases de mise en œuvre.

conclusions dites de Riga en juin 2015. Ils l'ont fait dans le contexte du processus de Copenhague de l'UE pour l'EFPI, et afin d'atteindre les objectifs stratégiques de l'UE pour l'éducation et la formation 2020. Les conclusions de Riga définissent cinq domaines d'action prioritaires (éléments livrables à moyen terme (EMT)) en matière d'EFPI pour la période 2015–20.

ÉLÉMENTS LIVRABLES À MOYEN TERME POUR 2015–20 (CONCLUSIONS DE RIGA)

EMT 1. Promouvoir l'apprentissage par le travail sous toutes ses formes, avec une attention toute particulière aux stages, en impliquant les partenaires sociaux, les entreprises, les chambres et les prestataires d'EFPI ainsi que stimuler l'innovation et l'entrepreneuriat.

EMT 2. Poursuivre le développement des mécanismes d'assurance qualité dans le domaine de l'EFPI conformément à la recommandation relative à l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels européens (CERAQ) et, dans le cadre des systèmes d'assurance qualité, mettre en place des retours d'information continus dans les systèmes d'EFPI et de FPC basés sur les résultats d'apprentissage.

EMT 3. Améliorer l'accès à l'EFPI et aux qualifications pour tous à travers des systèmes plus flexibles et perméables, notamment en proposant des services d'orientation efficaces et intégrés et en mettant à disposition la validation de l'apprentissage non formel et informel.

EMT 4. Poursuivre le renforcement des compétences clés dans les programmes d'EFPI et offrir de meilleures opportunités pour acquérir ou développer ces compétences à travers l'EFPI et la FPC.

EMT 5. Introduire des approches systématiques et des opportunités dans le cadre du développement professionnel initial et continu des enseignants, des formateurs et tuteurs pédagogiques de l'EFPI à l'école et lors de l'apprentissage en situation de travail.

Les conclusions de Riga mettent également l'accent sur des domaines transversaux, tels que les partenariats avec les partenaires sociaux et autres parties prenantes, un financement efficace, l'excellence et l'innovation en matière d'EFPI.

Depuis 2015, tous les pays participants, y compris les pays candidats, effectuent un suivi annuel et rendent compte des progrès réalisés pour atteindre les EMT. Le dernier cycle de suivi aura lieu au cours du premier trimestre de 2019. Les informations recueillies jusqu'à présent par les pays candidats, dans le cadre de l'exercice de suivi et d'établissement de rapports de Riga, seront utilisées pendant le processus de Turin 2018–20, principalement pour contribuer aux discussions de la section thématique du NRF et à la rédaction de rapports sur l'efficacité interne de l'EFPI.

3.3.2 ANALYSE COMPARATIVE

Plusieurs indicateurs ont été sélectionnés pour l'analyse comparative des pays candidats et des pays candidats potentiels par rapport aux objectifs de l'UE 2020 dans le cadre du cycle du processus de Turin.

L'exercice de comparaison a un double usage.

1. Il peut servir d'outil de soutien pour la vision politique et l'élaboration de politiques fondées sur des éléments probants. À cet égard, il permet de renforcer le cycle d'élaboration des politiques et aide les pays partenaires à réaliser leurs objectifs.
2. Il peut également servir d'outil de référencement pour aider les pays à identifier leurs priorités. L'analyse comparative peut être considérée comme un moyen de comparer les performances des pays dans des domaines spécifiques, mais, en réalité, elle a une portée beaucoup plus large. En effet, l'exercice de comparaison doit aussi permettre aux pays partenaires d'apprendre de l'expérience des autres, d'identifier les défis et de centrer leurs efforts sur les domaines prioritaires.

TABLEAU 3.1 APERÇU DES INDICATEURS UTILISÉS POUR L'ANALYSE COMPARATIVE*

Jeunes en décrochage scolaire dans le cadre de l'éducation et de la formation	Le pourcentage des jeunes âgés de 18 à 24 ans ayant atteint, tout au plus, le premier cycle de l'enseignement secondaire et qui ne poursuivent pas leurs études ou leur formation
Diplômés de l'enseignement supérieur	Le pourcentage des personnes âgées de 30 à 34 ans ayant terminé avec succès leurs études universitaires ou une formation équivalente
Niveau de performance insuffisant en lecture, en mathématiques et en sciences	Le pourcentage des jeunes âgés de 15 ans qui n'atteignent pas le niveau 2 de l'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) de l'OCDE pour la lecture, les mathématiques et les sciences
Participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie	Le pourcentage des personnes âgées de 25 à 64 ans recevant un enseignement ou une formation
Taux d'emploi	Personnes âgées de 20 à 64 ans ayant un emploi en pourcentage du total de la population du même groupe d'âge
Taux d'emploi des récents diplômés	Récents diplômés âgés de 20 à 34 ans ayant un emploi en pourcentage du total de la population du même groupe d'âge

*Voir les définitions à l'annexe 3.

4. INDICATEURS: LIGNES DIRECTRICES ET APERÇU

Le NRF suggère d'utiliser un certain nombre d'indicateurs généraux et plus spécifiques à l'EFP pour l'analyse de la politique d'EFP du processus de Turin 2018–20. L'ETF recommande l'utilisation d'une liste d'indicateurs (voir ci-dessous)²⁰, comme minimum requis pour l'analyse, dans la mesure où des données sont disponibles. Une liste de sources de données indicatives est incluse pour chaque indicateur. Les pays sont invités à utiliser d'autres données et indicateurs pour étayer leur analyse, en plus de ceux suggérés. **Chaque fois que des auteurs utilisent les indicateurs définis au présent chapitre ou d'autres données, les sources et définitions devraient toujours être clairement citées et contenir des données fiables et valides.** Le *Manuel de l'ETF relatif à l'utilisation des indicateurs* fournit des renseignements techniques sur l'utilisation des données quantitatives et qualitatives²¹.

Les sources de données internationales contiennent des informations plutôt limitées sur l'EFP, tandis que les classifications et définitions qui sous-tendent les données nationales sont souvent étroitement liées au contexte national respectif. Comparer les données relatives à l'EFP entre les pays est dès lors une tâche difficile, et il convient d'interpréter avec prudence les conclusions tirées de ces comparaisons. Les statistiques nationales représentent néanmoins une précieuse source de données probantes, sans laquelle une analyse approfondie des systèmes d'EFP serait impossible. Dès lors, le renforcement de la qualité des données et de leur déploiement dans l'analyse politique reste hautement prioritaire dans ce nouveau cycle du processus de Turin.

Les indicateurs suggérés peuvent être utilisés pour décrire les questions qui influencent le développement du capital humain et les politiques d'EFP dans les pays partenaires de l'ETF. Cependant, ils ne prétendent pas évaluer les politiques ou les systèmes nationaux de manière complète et exhaustive. Ils peuvent fournir une vue d'ensemble essentielle, mais limitée, des systèmes d'EFP dans chaque pays, qui doit être complétée par d'autres renseignements. En outre, les statistiques présentent des limites dans la mesure où elles peuvent simplifier à l'excès des questions complexes, de sorte que, pour les interpréter correctement, il convient de les contextualiser.

La liste suivante comprend les sources de données à titre indicatif (internationales et nationales) qui pourraient être consultées pour obtenir les indicateurs.

- Sources internationales:
 - Eurostat (Office de statistique de l'Union européenne)
 - Organisation internationale du travail (OIT)
 - Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)
 - Institut de statistique de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO-ISU)
 - Banque mondiale
- Sources nationales:
 - offices nationaux de statistique
 - ministères, agences/centres d'EFP, établissements de recherche, etc.

²⁰ En 2018, l'ETF a réalisé un exercice national de collecte de données dans 13 pays partenaires. Les résultats seront mis à la disposition des coordinateurs nationaux respectifs du processus de Turin. En 2019, l'ETF mènera l'exercice de collecte dans dix autres pays.

²¹ Voir www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Indicators_Manual

LISTE DES INDICATEURS SUGGÉRÉS

Indicateur	Domaine thématique
Produit intérieur brut (taux de croissance, par habitant, par employé)	A.3.1
Valeur ajoutée brute par principaux secteurs économiques (agriculture/industrie/services)	A.3.1
Emploi par grands secteurs économiques (agriculture/industrie/services)	B.1.1
Population active selon le niveau d'éducation et le sexe	A.3.1
Taux d'activité par sexe	B.1.1
Taux d'emploi par sexe	B.1.1
Taux de chômage par sexe	B.1.1
Population totale	A.3.1
Taux de croissance de la population	A.3.1
Ratios de dépendance (total/jeunes/personnes âgées)	A.3.1
Taille relative de la population des jeunes	A.3.1
Population internationale de migrants en milieu d'année, par groupe d'âge et par sexe	A.3.2
Nombre de réfugiés par pays/territoire d'asile/résidence	A.3.2
Nombre d'écoles d'EFPP	A.2.3
Inscriptions dans l'enseignement professionnel secondaire par programme et par sexe	A.2.3, C.1.1
Étudiants des programmes professionnels de l'enseignement secondaire supérieur par sexe (nombre et part du total des étudiants de l'enseignement secondaire supérieur)	C.1.1
Étudiants/apprentis dans les programmes scolaires et professionnels combinés, par programme et par sexe	C.1.1
Taux d'inactivité par sexe et par groupe d'âge (15-24/25-49/50-64)	B.1.1
Emploi informel par sexe	B.1.1
Incidence du travail indépendant par sexe	B.1.1
Jeunes sans emploi et ne participant ni à l'éducation ni à la formation (NEET)	B.1.1
Taux d'emploi selon le sexe et le niveau d'instruction	B.1.1
Taux d'emploi des jeunes par sexe	B.1.1
Taux de chômage selon le niveau d'instruction et le sexe	B.1.1
Taux de chômage des jeunes (taux et ratio) par sexe	B.1.1
Incidence de l'emploi vulnérable selon le sexe	B.1.1
Chômage de longue durée (taux et ratio) par sexe	B.1.1
Flux d'envois de fonds des migrants	B.1.3
Nombre de demandeurs d'emploi inscrits/chômeurs inscrits par sexe	B.1.6
Participants aux services du marché du travail par sexe	B.1.6
Participants aux mesures du marché du travail par sexe	B.1.6
Dépenses consacrées aux politiques du marché du travail	B.1.6
Transition du chômage à l'emploi (placement professionnel) par sexe	B.1.6
Nombre de vacances d'emploi	B.1.6
Suréducation par sexe et par profession (méthode empirique)	B.1.2
Taux d'emploi des jeunes diplômés par sexe et par orientation des programmes	C.3.1
Participation des adultes à la formation/l'apprentissage tout au long de la vie par sexe	A.3.4

Indicateur	Domaine thématique
Inscriptions en EFP par zones rurales/urbaines, éducation spécialisée et autres groupes vulnérables/défavorisés	C.1.2
Nombre d'écoles d'EFP accessibles en fauteuil roulant	C.1.2
Nombre d'enseignants d'EFP qui ont été formés pour travailler avec des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux	C.1.2
Jeunes en décrochage scolaire dans le cadre de l'éducation et de la formation	C.2.1
Diplômés de l'enseignement professionnel secondaire par programme et par sexe	C.2.1
Taux d'obtention du diplôme (brut) dans l'enseignement professionnel secondaire par programme et par sexe	C.2.1
Taux d'achèvement dans l'enseignement professionnel secondaire par programme et par sexe	C.2.1
Ratio élèves-enseignant dans l'enseignement secondaire professionnel (sur la base de l'effectif)	D.1.4
Nombre d'enseignants et de formateurs d'EFP par sexe	D.2.1, A.2.3
Nombre et pourcentage d'enseignants de l'enseignement secondaire ayant reçu au moins la formation minimale organisée pour les enseignants	D.2.1
Nombre et pourcentage d'enseignants d'EFP ayant participé au perfectionnement professionnel continu au cours des 12 derniers mois	D.2.4
Maîtrise insuffisante des compétences de base	D.3.5
Dépenses par étudiant dans les établissements secondaires (sur la base de l'effectif) selon l'orientation du programme (générale/professionnelle) en monnaie locale	E.3.1
Dépenses publiques consacrées à l'éducation professionnelle (en % du PIB et des dépenses publiques totales)	E.4.1, A.2.3
Dépenses publiques consacrées aux établissements d'enseignement secondaire professionnel par catégorie de dépenses (courantes/capital) en monnaie locale	E.5.1

ANNEXES

ANNEXE 1. DIMENSION INFRANATIONALE

À partir du cycle de 2014, certains pays partenaires ont lancé des évaluations de type processus de Turin au niveau infranational. Généralement, ces initiatives ont été prises par des pays dans lesquels le niveau infranational portait déjà une responsabilité considérable dans l'élaboration et/ou la mise en œuvre des politiques d'EFPP, ou par des pays qui sont engagés dans des processus de déconcentration ou de décentralisation.

L'ETF s'engage dans la dimension infranationale au cas par cas et à la demande des différents pays. Étant donné que les pays ont des raisons diverses de lancer une analyse de type processus de Turin, l'ETF engage une discussion approfondie avec le pays concerné afin d'explorer avec ses partenaires les modalités les mieux adaptées au contexte national. Compte tenu de la nature de ce processus, qui est axé sur la demande, les pays intéressés par l'approche infranationale devraient être prêts à jouer un rôle actif/de premier plan dans sa mise en œuvre.

FACTEURS DE SUCCÈS IMPORTANTS POUR LE TRAVAIL AU NIVEAU INFRANATIONAL

L'expérience des pays qui se sont engagés dans la dimension infranationale confirme que les quatre principes du processus de Turin (l'appropriation, la participation, l'utilisation d'une approche holistique et l'analyse fondée sur des données probantes) sont tout aussi pertinents pour le niveau infranational que pour le niveau national.

En outre, les praticiens impliqués dans les travaux infranationaux ont identifié d'autres facteurs qui contribuent au succès de la mise en œuvre du processus de Turin au niveau infranational.

- **Clarifier le(s) but(s) principal (principaux):** Les parties prenantes au niveau national et infranational devraient convenir de la manière dont le travail du processus de Turin, au niveau infranational, contribuera à la politique nationale et infranationale en matière d'EFPP et/ou à la réforme de l'EFPP. Si, dans certains cas, une raison importante de s'engager dans la dimension infranationale peut être liée à un processus de décentralisation ou de régionalisation, ou à d'autres évolutions au niveau national, l'analyse infranationale devrait toujours présenter de la valeur pour la région concernée.
- **Décider du calendrier:** Le calendrier des travaux au niveau infranational (parallèlement à l'exercice national de l'année précédente ou suivante) dépend de l'usage qu'un pays ou des entités infranationales souhaitent faire de l'évaluation du processus de Turin. Une considération spécifique pour chaque pays concerne la manière dont l'évaluation des rapports infranationaux sera prise en compte dans l'exercice national.
- **Adapter le NRF:** Pour le processus de Turin au niveau national, l'ETF a, pour des raisons de comparabilité, développé un seul NRF à l'usage de l'ensemble des pays participants. Si l'expérience a montré que ce cadre représente une excellente base pour la dimension infranationale, les pays et les régions/villes impliqués dans la dimension infranationale sont vivement encouragés à adapter et à façonner le cadre en fonction de leurs besoins spécifiques. L'expérience a montré qu'une adaptation participative du cadre impliquant les principales parties prenantes infranationales favorise l'appropriation mais aussi une mise en œuvre harmonieuse.
- **Impliquer les parties prenantes:** L'évaluation du processus de Turin au niveau infranational offre une excellente occasion d'élargir le cercle des parties prenantes qui sont activement impliquées dans un certain nombre de groupes avec lesquels il peut être difficile d'engager un dialogue au niveau national. Il s'agit, par exemple, du personnel des prestataires d'EFPP, des étudiants en EFPP, des employeurs individuels ou des représentants des partenaires sociaux régionaux, ainsi que des organisations régionales et locales de la société civile.

- **Assurer la coordination:** L'expérience a montré que la présence d'un coordinateur bien préparé au sein de chaque entité infranationale participante, et la mise en place de groupes de travail infranationaux stables impliquant les principales parties prenantes de l'éducation et du secteur privé, sont des facteurs clés de succès.
- **Soutenir les participants par le renforcement des capacités:** Dans de nombreux pays, les acteurs de l'EFP au niveau infranational sont peu ou pas impliqués dans l'évaluation de la politique d'EFP et des réformes de l'EFP. Il est possible également qu'ils aient moins d'expérience dans la recherche et l'utilisation de données probantes pour étayer l'évaluation. L'expérience a montré que l'organisation de sessions de formation conjointes pour les membres des groupes de travail, par exemple sur l'utilisation des données probantes dans l'évaluation des politiques, sur l'analyse des politiques, y compris la formulation de recommandations, et sur l'élaboration de plans d'action pour donner suite aux recommandations résultant de l'évaluation infranationale du processus de Turin, représente une mesure d'accompagnement très utile.

ANNEXE 2. RAPPORT D'ÉVALUATION DU PROCESSUS

L'objectif de ce rapport est de documenter la mise en œuvre du processus de Turin. L'évaluation du processus fournit des informations sur la mesure dans laquelle les pays parviennent à mettre en œuvre les quatre principes du processus de Turin. Dans le cycle 2018–20 du processus de Turin, les pays participants sont invités à remplir le rapport d'évaluation à la fin du processus (de préférence dans le cadre de l'atelier final du processus de Turin).

Pays	
Coordinateur national	
Coordinateur pays (de l'ETF)	
Membres du groupe de travail	Veillez fournir une liste complète des institutions qui font partie du groupe de travail du processus de Turin dans votre pays en utilisant les catégories suivantes: autorités publiques, secteur privé, société civile et bailleurs.
Groupe de travail et mise en œuvre	Veillez fournir des informations sur les méthodes de travail du groupe de travail. En particulier, veuillez indiquer si le groupe de travail est un groupe ad hoc constitué pour le processus de Turin ou un groupe permanent, s'il implique des groupes de parties prenantes qui n'ont pas participé aux cycles précédents, etc.
Principes du processus de Turin	Décrivez comment le processus de Turin a été mis en œuvre conformément (ou non) à chaque principe, et quelles mesures ont été mises en place pour couvrir, autant que possible et dans le contexte, les quatre principes.
Mesures mises en œuvre et progrès qualitatifs	
Appropriation	Comment le processus de Turin a-t-il été utilisé, ou comment sera-t-il utilisé, pour le cycle d'élaboration des politiques d'EFPP de votre pays? Veuillez préciser (par exemple les liens avec la définition d'une nouvelle stratégie, la contribution au cycle de suivi, etc.). Comment a-t-il été utilisé, ou comment sera-t-il utilisé, pour le dialogue avec l'UE et les bailleurs et en tant qu'outil et plateforme potentielle pour la coordination des bailleurs? Quelle est la valeur ajoutée du processus de Turin pour votre pays? Veuillez fournir des exemples.
Participation	Quelles parties prenantes ont été impliquées dans le processus (autorités publiques, représentants des employeurs, syndicats et société civile, bailleurs)? Quelles améliorations ont pu être observées du fait de l'augmentation de la participation des acteurs non étatiques, tels que les employeurs, les syndicats et la société civile? Dans quelle mesure la participation des bailleurs a-t-elle augmenté par rapport aux cycles précédents du processus de Turin? Les parties prenantes étaient-elles suffisamment informées pour pouvoir contribuer activement à l'analyse (par exemple en fournissant des retours d'information, en jouant un rôle actif dans la rédaction, etc.)? Est-il possible de faire participer un plus grand nombre de parties prenantes? La participation des parties prenantes au processus de Turin a-t-elle contribué à améliorer la preuve, la transparence et la responsabilisation des politiques?
Vision holistique de l'EFPP	Dans quelle mesure la vision de l'EFPP dans l'analyse du processus de Turin, qui s'inscrit dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, était-elle holistique (par exemple, dans quelle mesure les questions relatives à la FPC, y compris les PAMT ou l'EFPP non formel/informel, étaient-elles couvertes)? Si ces questions n'étaient couvertes que partiellement, veuillez expliquer pourquoi.
Données probantes	Quel type de données probantes a été utilisé? Comment avez-vous «généralisé» des données probantes en cas de données manquantes?

ANNEXE 3. DÉFINITION DES INDICATEURS ET SOURCES INDICATIVES

Taux de croissance du produit intérieur brut

Définition: L'indicateur montre le taux de croissance annuel en pourcentage du PIB aux prix du marché en devise locale constante. Les agrégats sont basés sur des dollars US constants de 2010. Le PIB est la somme de la valeur brute ajoutée par tous les producteurs résidents de l'économie, plus les taxes sur les produits et moins les subventions non incluses dans la valeur des produits. Il est calculé sans effectuer de déductions pour la dépréciation de biens fabriqués, ni pour l'épuisement et la dégradation des ressources naturelles.

Source: Comptes nationaux/base de données des indicateurs du développement dans le monde de la Banque mondiale

PIB par habitant (PPA) dollar international courant

Définition: Le PIB en PPA est le produit intérieur brut converti en dollars internationaux en utilisant les taux de parité de pouvoir d'achat. Un dollar international a le même pouvoir d'achat sur le PIB qu'un dollar américain aux États-Unis. Le PIB au prix des acheteurs est la somme de la valeur ajoutée brute de tous les producteurs résidents de l'économie, plus les taxes sur les produits et moins les subventions non incluses dans la valeur des produits. Il est calculé sans effectuer de déductions pour la dépréciation de biens fabriqués, ni pour l'épuisement et la dégradation des ressources naturelles.

Source: Base de données des indicateurs du développement dans le monde de la Banque mondiale

PIB par personne employée (en dollars PPA constants de 2011)

Définition: Le PIB par personne employée est le produit intérieur brut (PIB) divisé par l'emploi total dans l'économie. Le PIB en parité de pouvoir d'achat (PPA) est le PIB converti en dollars internationaux constants de 2011 en utilisant les taux de PPA.

Source: Base de données des indicateurs du développement dans le monde de la Banque mondiale

Valeur brute ajoutée par les grands secteurs économiques (à savoir agriculture/industrie/services)

Définition: La valeur ajoutée est la production nette d'un secteur après avoir additionné tous les extrants et soustrait les intrants intermédiaires. Elle est calculée sans effectuer de déductions pour la dépréciation de biens fabriqués, ni pour l'épuisement et la dégradation des ressources naturelles. L'origine de la valeur ajoutée est déterminée par la Classification internationale type des industries (CITI), rév. 3.

Source: Comptes nationaux/base de données des indicateurs du développement dans le monde de la Banque mondiale

Emploi dans les grands secteurs économiques (à savoir agriculture/industrie/services)

Définition: Cet indicateur fournit des informations sur l'importance relative des différentes activités économiques en matière d'emploi. Les données sont présentées par grandes branches d'activité économique (c'est-à-dire agriculture/industrie/services) sur la base de la Classification internationale type, par industrie, de toutes les activités économiques (CITI). En Europe, la classification NACE est conforme à la CITI.

Source: Enquête sur les forces de travail

Population active selon le niveau d'éducation et le sexe

Définition: Cet indicateur se mesure le plus souvent sur la base du programme éducatif le plus élevé achevé complètement et généralement validé par une certification reconnue. Les certifications intermédiaires reconnues sont classées à un niveau inférieur à celui du programme proprement dit. Les niveaux d'instruction généraux considérés sont:

- faible: pas d'éducation, niveaux 0–2 de la CITE
- moyen: niveaux 3–4 de la CITE
- élevé: niveaux 5–8 de la CITE

Pour plus de détails sur la classification des programmes éducatifs, voir l'annexe 4.

Source: L'indicateur est basé sur les données de la collecte de données conjointe UNESCO-OCDE-Eurostat (UOE) ou sur les données de l'Enquête sur les forces de travail.

Taux d'activité par sexe

Définition: Le taux d'activité d'un groupe d'âge donné est calculé en divisant la population active âgée de 15 à 64 ans ou de plus de 15 ans par la population de ce groupe d'âge. La population active (également appelée «main-d'œuvre») est définie comme la somme des personnes ayant un emploi et des chômeurs. La population inactive comprend les personnes qui sont classées ni comme ayant un emploi ni comme chômeurs.

Source: Enquête sur les forces de travail

Taux d'emploi par sexe

Définition: Le taux d'emploi est calculé en divisant le nombre des personnes actives âgées de 15 à 64 ans ou de plus de 15 ans par la population du même groupe d'âge. Par personnes actives, on entend toutes les personnes qui, durant la période de référence, ont travaillé au moins une heure contre rémunération ou en vue d'un bénéfice, ou qui étaient temporairement absentes de ce travail. Si un groupe d'âge différent est utilisé, ceci doit être précisé.

Source: Enquête sur les forces de travail

Taux de chômage par sexe

Définition: Le taux de chômage représente le nombre de chômeurs en pourcentage de la population active. La population active est le total des personnes ayant un emploi et des chômeurs. Les chômeurs sont les personnes âgées de 15 à 64 ans ou de plus de 15 ans qui étaient sans travail pendant la semaine de référence; sont actuellement disponibles pour travailler (c'est-à-dire pour commencer une activité en tant que salarié ou non salarié dans un délai de deux semaines suivant la semaine de référence); sont activement à la recherche d'un travail, c'est-à-dire qui avaient entrepris des démarches spécifiques en vue de trouver un emploi salarié ou non salarié pendant une période de quatre semaines se terminant à la fin de la semaine de référence, ou qui avaient trouvé un travail et l'entameraient dans une période de trois mois au maximum.

Source: Enquête sur les forces de travail

Population totale

Définition: La population totale est le nombre de résidents habituels dans un pays donné au 1^{er} janvier d'une année donnée. Lorsqu'aucune information n'est disponible sur la population habituellement résidente, les pays peuvent déclarer les résidents légaux ou inscrits.

Source: Recensements ou estimations de la Division de la population des Nations unies

Taux de croissance de la population

Définition: Le taux de croissance démographique annuel pour l'année t est le taux de croissance exponentielle de la population au milieu de l'année t-1 à t, exprimé en pourcentage. La population est basée sur la définition de facto de la population, qui compte tous les résidents, quel que soit leur statut juridique ou leur citoyenneté.

Source: Recensements ou estimations de la Division de la population des Nations unies

Ratios de dépendance (total/jeunes/personnes âgées)

Définition: Le ratio de dépendance selon l'âge (total) est le rapport entre le nombre de personnes à charge – âgées de moins de 15 ans ou de plus de 64 ans – et la population en âge de travailler (de 15 à 64 ans). Le ratio de dépendance des jeunes est le rapport entre les personnes à charge plus jeunes – âgées de moins de 15 ans – et la population en âge de travailler (de 15 à 64 ans). Le ratio de dépendance des personnes âgées est le rapport entre les personnes âgées à charge – âgées de plus de 64 ans – et la population en âge de travailler (de 15 à 64 ans). Les données sont présentées sous forme de proportion des personnes à charge pour 100 personnes en âge de travailler.

Source: Recensements ou estimations de la Division de la population des Nations unies, base de données des indicateurs du développement dans le monde de la Banque mondiale

Taille relative de la population des jeunes

Définition: Il s'agit du rapport entre la population des jeunes (15-24 ans) et la population en âge de travailler.

Source: Recensements ou estimations de la Division de la population des Nations unies, enquêtes sur les forces de travail.

Population internationale de migrants en milieu d'année, par groupe d'âge et par sexe

Définition: Le terme «migrant» peut être compris comme «toute personne qui vit temporairement ou définitivement dans un pays où elle n'est pas née et qui a développé des liens sociaux importants avec ce pays». Cependant, cette définition peut s'avérer trop étroite si l'on tient compte du fait que, selon les politiques de certains États, une personne peut être considérée comme migrante même si elle est née dans le pays.

Source: Division de la population des Nations unies, Trends in International Migrant Stock: The 2017 revision (base de données des Nations unies, www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates17.shtml)

Nombre de réfugiés par pays/territoire d'asile/résidence

Définition: Les réfugiés sont des personnes qui sont reconnues comme réfugiés en vertu de la Convention de 1951 relative au statut des réfugiés ou de son Protocole de 1967, de la Convention de l'Organisation de l'unité africaine de 1969 régissant les aspects propres aux problèmes des réfugiés en Afrique, des personnes reconnues comme réfugiés conformément au statut du HCR, des personnes bénéficiant du statut humanitaire de réfugié et des personnes bénéficiant d'une protection temporaire. Les demandeurs d'asile (personnes qui ont demandé l'asile ou le statut de réfugié et qui n'ont pas encore reçu de décision ou qui sont inscrites en tant que demandeurs d'asile) sont exclus.

Source: HCR, www.unhcr.org/globaltrends2016/

Inscriptions dans l'enseignement professionnel secondaire par programme et par sexe

Définition: L'enseignement professionnel vise à inculquer aux élèves les connaissances, qualifications et compétences spécifiques à une profession ou un métier particulier ou à un groupe de professions ou de métiers. L'enseignement professionnel peut inclure des composantes axées sur la formation par le travail en milieu professionnel (par exemple, postes d'apprentissage). L'achèvement complet de ces programmes permet d'obtenir des certifications professionnelles utilisables sur le marché du travail et reconnues comme une orientation professionnelle par les instances nationales compétentes et/ou le marché du travail. Les programmes de formation professionnelle peuvent être divisés en fonction de la quantité de formation dispensée à l'école plutôt que sur le lieu de travail.

Source: Ministères/organismes nationaux, collecte de données UNESCO-OCDE-Eurostat (UOE)

Étudiants des programmes professionnels de l'enseignement secondaire supérieur par sexe (nombre et part du total des étudiants de l'enseignement secondaire supérieur)

Définition: Ce terme désigne les étudiants inscrits dans la filière professionnelle de l'enseignement supérieur par rapport au nombre total d'élèves inscrits dans toutes les filières (professionnelle et générale) au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3).

Source: Ministères/organismes nationaux, collecte de données UNESCO-OCDE-Eurostat (UOE)

Étudiants/apprentis dans les programmes scolaires et professionnels combinés, par programme et par sexe

Définition: Dans les programmes scolaires et professionnels combinés, au moins 10% (mais moins de 75%) du programme est présenté dans l'environnement scolaire ou par le biais de l'enseignement à distance. Par conséquent, la composante professionnelle d'un programme scolaire et professionnel serait au minimum de 25% et au maximum de 90%. Ces programmes peuvent être organisés en collaboration avec les autorités ou les établissements d'enseignement. Il s'agit de programmes d'apprentissage qui impliquent une formation scolaire et professionnelle simultanée, mais aussi de programmes qui s'articulent autour de périodes alternées de fréquentation d'établissements d'enseignement et de participation à une formation professionnelle. Les programmes combinés comprennent les programmes d'alternance travail-études, qui sont des programmes d'éducation/formation formels alliant des périodes d'études et de travail interdépendantes pour lesquelles l'étudiant/le stagiaire est rémunéré, ainsi que des programmes combinés en milieu scolaire-professionnel qui ne prévoient pas de rémunération systématique.

Source: Ministères/organismes nationaux, collecte de données UNESCO-OCDE-Eurostat (UOE)

Taux d'inactivité par sexe et par groupe d'âge (15–24/25–49/50–64)

Définition: Part (en %) de la population inactive dans la population totale du même groupe d'âge vivant dans des ménages privés.

Source: Enquête sur les forces de travail

Emploi informel par sexe

Définition: L'emploi dans l'économie informelle en pourcentage de l'emploi non agricole total comprend tous les emplois dans des entreprises privées non constituées en sociétés non enregistrées et/ou de petite taille qui produisent des biens ou des services destinés à la vente ou au troc. Les vendeurs ambulants, les chauffeurs de taxi et les travailleurs à domicile, quelle que soit la taille de leur entreprise, sont tous considérés comme des entreprises. Toutefois, les activités agricoles et connexes, les ménages produisant des biens exclusivement pour leur propre usage (par exemple, l'agriculture de subsistance, les travaux ménagers, les soins et l'emploi de travailleurs domestiques rémunérés) et les services bénévoles rendus à la communauté sont exclus.

Source: Enquête sur les forces de travail, base de données de l'Organisation internationale du travail (OIT)

Incidence du travail indépendant par sexe

Définition: L'incidence du travail indépendant est exprimée par les travailleurs indépendants (à savoir, les employeurs + les travailleurs pour compte propre + les travailleurs familiaux cotisants) en proportion du total des travailleurs salariés.

Source: Enquête sur les forces de travail

Jeunes sans emploi et ne participant ni à l'éducation ni à la formation (NEET) par sexe

Définition: L'indicateur fournit des informations sur les jeunes âgés de 15 à 24 ans qui remplissent les deux conditions suivantes: premièrement, ils ne sont pas employés (c'est-à-dire sans emploi ou inactifs selon la définition de l'OIT), et deuxièmement, ils n'ont pas reçu d'éducation ou de formation au cours des quatre semaines précédant l'enquête. Les données sont exprimées en pourcentage de la population totale de la même tranche d'âge et du même sexe, de laquelle sont exclus les jeunes n'ayant pas donné de réponse à la question sur leur participation à l'éducation et à la formation.

Source: Enquête sur les forces de travail

Taux d'emploi selon le sexe et le niveau d'instruction

Définition: Le taux d'emploi est calculé en divisant le nombre des personnes actives (âgées de 15 à 64 ans ou de plus de 15 ans) par la population du même groupe d'âge. Par personnes actives on entend toutes les personnes qui, durant la période de référence, ont travaillé au moins une heure contre rémunération ou en vue d'un bénéfice, ou qui étaient temporairement absentes de ce travail.

Les niveaux d'instruction généraux considérés sont:

- faible: pas d'éducation, niveaux 0-2 de la CITE
- moyen: niveaux 3-4 de la CITE
- élevé: niveaux 5-8 de la CITE

Pour plus de détails sur la classification des programmes éducatifs, voir l'annexe 4.

Source: Enquête sur les forces de travail

Taux d'emploi des jeunes par sexe

Définition: Le ratio d'emploi des jeunes est calculé en divisant le nombre de personnes employées âgées de 15 à 24 ans par la population totale du même groupe d'âge. Par personnes actives, on entend toutes les personnes qui, durant la période de référence, ont travaillé au moins une heure contre rémunération ou en vue d'un bénéfice, ou qui étaient temporairement absentes de ce travail.

Source: Enquête sur les forces de travail

Taux de chômage selon le niveau d'instruction et le sexe

Définition: Le taux de chômage représente le nombre de chômeurs en pourcentage de la main-d'œuvre. La main-d'œuvre d'un pays comprend les personnes ayant un emploi et les chômeurs. Les chômeurs sont les personnes âgées de 15 à 64 ans ou de plus de 15 ans qui étaient sans travail pendant la semaine de référence; sont actuellement disponibles pour travailler (c'est-à-dire pour commencer une activité en tant que salarié ou non salarié dans un délai de deux semaines suivant la semaine de référence); sont activement à la recherche d'un travail (c'est-à-dire qui avaient entrepris des démarches spécifiques en vue de trouver un emploi salarié ou non salarié pendant une période de quatre semaines se terminant à la fin de la semaine de référence), ou qui avaient trouvé un travail et l'entameraient dans une période de trois mois au maximum.

Les niveaux d'instruction généraux considérés sont:

- faible: pas d'éducation, niveaux 0-2 de la CITE
- moyen: niveaux 3-4 de la CITE
- élevé: niveaux 5-8 de la CITE

Pour plus de détails sur la classification des programmes éducatifs, voir l'annexe 4.

Source: Enquête sur les forces de travail

Taux de chômage des jeunes par sexe

Définition: L'indicateur est calculé en divisant le nombre des chômeurs âgés de 15 à 24 ans par la population active totale du même groupe d'âge.

Source: Enquête sur les forces de travail

Ratio de chômage des jeunes par sexe

Définition: Le ratio de chômage des jeunes est calculé en divisant le nombre des chômeurs âgés de 15 à 24 ans par la population totale du même groupe d'âge.

Source: Enquête sur les forces de travail

Incidence de l'emploi vulnérable selon le sexe

Définition: L'incidence de l'emploi vulnérable est exprimée par les travailleurs pour compte propre et les travailleurs familiaux cotisants en pourcentage du nombre total de personnes employées.

Source: Enquête sur les forces de travail

Taux de chômage de longue durée par sexe

Définition: Le taux de chômage de longue durée représente la part des chômeurs de longue durée (12 mois ou plus) dans la population active totale, exprimée en pourcentage. La durée du chômage est définie comme la durée de la recherche d'un emploi ou comme le temps écoulé depuis le dernier emploi occupé (si cette période est plus courte que la durée de la recherche d'un emploi).

Source: Enquête sur les forces de travail

Ratio de chômage de longue durée par sexe

Définition: Le taux de chômage de longue durée représente la part des chômeurs de longue durée (12 mois ou plus) dans la population totale au chômage, exprimée en pourcentage. La durée du chômage est définie comme la durée de la recherche d'un emploi ou comme le temps écoulé depuis le dernier emploi occupé (si cette période est plus courte que la durée de la recherche d'un emploi).

Source: Enquête sur les forces de travail

Flux d'envois de fonds des migrants

Définition: Les transferts de fonds sont des transferts d'argent transfrontaliers des travailleurs d'un pays vers leur pays d'origine, souvent par le biais de paiements à des membres de la famille. Il existe deux types de transferts de fonds: les transferts personnels en espèces ou en nature entre ménages résidents et non résidents, et la rémunération des employés, qui se rapporte au revenu des travailleurs qui travaillent dans un autre pays pendant une période limitée.

Source: Base de données des indicateurs du développement dans le monde de la Banque mondiale, www.worldbank.org/en/topic/migrationremittancesdiasporaisues/brief/migration-remittances-data

Nombre de demandeurs d'emploi inscrits/chômeurs inscrits par sexe

Définition: Chaque pays a sa propre définition des chômeurs ou demandeurs d'emploi inscrits, en fonction de la législation nationale applicable définissant les règles et les critères d'éligibilité pour s'inscrire auprès du service public de l'emploi (SPE), par exemple l'âge, le revenu, les cotisations passées au système d'assurance chômage, etc., et pour accéder aux programmes actifs du marché du travail, etc. Les pratiques internationales définissent les deux catégories possibles comme suit.

- Les demandeurs d'emploi inscrits sont toutes les personnes qui sont actuellement inscrites en tant que demandeurs d'emploi (c'est-à-dire qui sont au chômage, employées ou inactives) auprès du SPE.
- Les chômeurs inscrits sont toutes les personnes qui sont inscrites auprès du SPE et qui n'ont pas d'emploi (les définitions nationales peuvent varier), à l'exclusion des autres catégories de personnes qui souhaitent changer d'emploi (par exemple les salariés) ou qui ne cherchent pas activement un emploi (inactifs).

Pour en savoir plus, voir <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5935673/KS-GQ-13-002-EN.PDF/bc4d9da7-b375-4eb3-97c7-766ebf7b4aa0?version=1.0>

Étant donné la grande variabilité d'un pays à l'autre, les auteurs sont invités à inclure la définition nationale des demandeurs d'emploi/chômeurs lorsqu'ils communiquent des données pour cet indicateur.

Source: SPE, ministères/organismes nationaux

Participants aux services du marché du travail par sexe

Définition: Les services liés au marché du travail désignent les interventions sur le marché du travail où l'activité principale des participants est liée à la recherche d'emploi et où la participation n'entraîne généralement pas de changement de situation sur le marché du travail. Il peut s'agir notamment de services tels que: l'adéquation de l'offre et de la demande d'emplois (par exemple, information et orientation vers des possibilités d'emploi, formation et autres formes d'assistance), l'orientation (par exemple, orientation et conseil professionnels, aide intensive). Pour en savoir plus, voir <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5935673/KS-GQ-13-002-EN.PDF/bc4d9da7-b375-4eb3-97c7-766ebf7b4aa0?version=1.0>. Étant donné la grande variabilité d'un pays à l'autre, les auteurs sont invités à inclure la classification nationale des services lorsqu'ils communiquent des données pour cet indicateur.

Source: SPE, ministères/organismes nationaux

Participants aux mesures du marché du travail par sexe

Définition: Les mesures du marché du travail couvrent les interventions qui fournissent un soutien temporaire aux groupes défavorisés sur le marché du travail et qui visent à activer les chômeurs, à aider les gens à passer de l'inactivité involontaire à l'emploi ou à maintenir l'emploi des personnes menacées par le chômage. Ces mesures pourraient comprendre: la formation (par exemple, formation institutionnelle, formation en milieu de travail, formation en alternance, soutien spécial à l'apprentissage), les incitations à l'emploi (par exemple, incitations au recrutement, incitations au maintien de l'emploi, rotation et partage d'emploi), l'emploi assisté et la réhabilitation, la création directe d'emplois, les incitations à la création d'entreprise, etc. Pour plus d'informations, voir <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5935673/KS-GQ-13-002-EN.PDF/bc4d9da7-b375-4eb3-97c7-766ebf7b4aa0?version=1.0>.

Étant donné la grande variabilité d'un pays à l'autre, les auteurs sont invités à inclure la classification nationale des mesures lorsqu'ils communiquent des données pour cet indicateur.

Source: SPE, ministères/organismes nationaux

Dépenses consacrées aux politiques du marché du travail

Définition: Les dépenses consacrées aux politiques du marché du travail se limitent généralement aux interventions publiques qui ciblent explicitement des groupes de personnes en difficulté sur le marché du travail, tels que les chômeurs, les personnes qui risquent de perdre involontairement leur emploi et les personnes inactives qui souhaitent entrer sur le marché du travail.

Pour en savoir plus, voir <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5935673/KS-GQ-13-002-EN.PDF/bc4d9da7-b375-4eb3-97c7-766ebf7b4aa0?version=1.0>.

Étant donné la grande variabilité d'un pays à l'autre, les auteurs sont invités à inclure la classification nationale des dépenses lorsqu'ils communiquent des données pour cet indicateur.

Source: SPE, ministères/organismes nationaux

Transition du chômage à l'emploi (placement professionnel) par sexe

Définition: Nombre de demandeurs d'emploi/chômeurs inscrits qui sont passés du chômage à l'emploi en pourcentage du nombre total de demandeurs d'emploi/chômeurs inscrits.

Source: SPE, ministères/organismes nationaux

Nombre de postes vacants

Définition: Un poste vacant est un poste, qu'il soit nouvellement créé, inoccupé ou sur le point de devenir vacant, que l'employeur cherche activement à pourvoir en nommant un candidat approprié externe à l'entreprise (y compris toute autre mesure nécessaire), immédiatement ou dans un avenir proche. Bien que la définition stipule qu'un poste vacant doit être ouvert aux candidats externes à l'entreprise, cela n'exclut pas la possibilité de nommer un candidat interne au poste. Un poste qui n'est ouvert qu'aux candidats internes n'est toutefois pas considéré comme un poste vacant.

Source: SPE, ministères/organismes nationaux

Suréducation par sexe et par profession (méthode empirique)

Définition: La méthode empirique est une mesure statistique où la répartition de l'éducation est calculée pour chaque profession selon la Classification internationale type des professions (CITP). On considère qu'il y a suréducation lorsque le niveau d'éducation est supérieur de plus d'un écart-type à la moyenne (ou, alternativement, au mode) pour le niveau d'éducation requis pour une profession donnée. L'indicateur nécessite des microdonnées sur l'emploi, par niveau de scolarité et par profession, qui sont généralement disponibles dans les enquêtes sur les forces de travail ou les enquêtes auprès des ménages. Les grands groupes de la CITP sont les suivants:

- législateurs, hauts fonctionnaires et dirigeants,
- professionnels,
- professions intermédiaires,
- employés de bureau,
- personnel des services et vendeurs de magasin et de marché,
- agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture et de la pêche,
- métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat,
- conducteurs d'installations et de machines et ouvriers de l'assemblage,
- professions élémentaires.

Source: Enquête sur les forces de travail, enquêtes auprès des ménages, ministères/organismes nationaux

Taux d'emploi des jeunes diplômés par sexe et par orientation des programmes

Définition: Le taux d'emploi des récents diplômés est calculé pour les personnes âgées de 20 à 34 ans remplissant les conditions suivantes: premièrement, être en situation d'emploi selon la définition de l'OIT, deuxièmement, avoir atteint les niveaux 3-4 de la CITE comme plus haut niveau d'instruction, troisièmement, ne pas avoir suivi d'enseignement ni de formation au cours des quatre semaines précédant l'enquête et, quatrièmement, avoir terminé avec succès leur plus haut niveau d'études un, deux ou trois ans avant l'enquête. Les programmes envisagés pour les niveaux 3-4 de la CITE sont les suivants: général et professionnel.

Source: Enquête sur les forces de travail

Participation des adultes à la formation/l'apprentissage tout au long de la vie par sexe

Définition: La formation tout au long de la vie fait référence aux personnes âgées de 25 à 64 ans qui ont répondu avoir suivi un enseignement ou une formation au cours des quatre semaines précédant l'enquête (numérateur). Le dénominateur est la population totale du même groupe d'âge, à l'exclusion des non-réponses à la question sur la participation à l'éducation et à la formation. Les informations collectées concernent toutes les formes d'enseignement ou de formation, qu'elles soient ou non pertinentes pour l'emploi actuel ou futur du répondant.

Source: Enquête sur les forces de travail

Jeunes en décrochage scolaire dans le cadre de l'éducation et de la formation

Définition: Cet indicateur est défini comme le pourcentage de la population âgée de 18 à 24 ans ayant au maximum un niveau d'études secondaire inférieur et n'ayant suivi aucun enseignement ni aucune formation au cours des quatre semaines précédant l'enquête. L'enseignement secondaire inférieur correspond aux niveaux 0-2 et 3C court de la CITE 1997 (c'est-à-dire les programmes d'une durée inférieure à deux ans) pour les données jusqu'en 2013 et aux niveaux 0-2 de la CITE 2011 pour les données à partir de 2014.

Source: Enquête sur les forces de travail

Diplômés de l'enseignement professionnel secondaire par programme et par sexe

Définition: Le nombre de diplômés, quel que soit leur âge, dans les programmes professionnels de l'enseignement secondaire.

Source: Ministères/organismes nationaux, collecte de données UNESCO-OCDE-Eurostat (UOE)

Taux d'obtention du diplôme (brut) dans l'enseignement professionnel secondaire par programme et par sexe

Définition: Le nombre de diplômés, quel que soit leur âge, dans les programmes professionnels secondaires, exprimé en pourcentage de la population à l'âge typique d'obtention du diplôme pour ces programmes. L'âge typique d'obtention du diplôme est l'âge qui couvre plus de 50% de ceux qui obtiennent leur diplôme à ce niveau.

Source: Ministères/organismes nationaux

Taux d'achèvement dans l'enseignement professionnel secondaire par programme et par sexe

Définition: Le taux d'achèvement désigne le pourcentage d'étudiants qui obtiennent leur diplôme dans le cadre d'un programme professionnel au bout d'un nombre donné d'années après leur entrée (c'est-à-dire la durée théorique) en pourcentage de ceux qui sont entrés dans le programme. Ce calcul nécessite des données sur les nouveaux entrants (c'est-à-dire les étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans les programmes de formation professionnelle).

Source: Ministères/organismes nationaux

Ratio élèves-maître dans l'enseignement secondaire professionnel (sur la base de l'effectif)

Définition: L'indicateur est calculé en divisant le nombre d'étudiants par le nombre d'enseignants/formateurs dans les programmes d'enseignement professionnel secondaire.

Source: Ministères/organismes nationaux

Nombre et pourcentage d'enseignants de l'enseignement secondaire ayant reçu au moins la formation minimale organisée pour les enseignants

Définition: Les enseignants formés sont des enseignants du secondaire qui ont reçu la formation minimale organisée (par exemple, formation pédagogique), préalable à l'emploi ou en cours d'emploi, nécessaire à l'enseignement dans un pays donné. L'indicateur est exprimé en chiffres absolus et en pourcentage de l'ensemble du personnel enseignant au niveau secondaire.

Source: Ministères/organismes nationaux, Institut de statistique de l'UNESCO

Nombre et pourcentage d'enseignants d'EFP ayant participé au perfectionnement professionnel continu au cours des 12 derniers mois

Définition: Le perfectionnement professionnel continu désigne les activités de perfectionnement formelles et non formelles (par exemple, formation par discipline, formation pédagogique). Dans certains cas, ces activités peuvent aboutir à des certifications supplémentaires. L'indicateur est exprimé en chiffres absolus et en pourcentage de l'ensemble du personnel enseignant au niveau secondaire.

Source: Ministères/organismes nationaux

Niveau de performance insuffisant en lecture, en mathématiques et en sciences

Définition: Il s'agit de jeunes âgés de 15 ans dont les résultats sont inférieurs au niveau 2 sur l'échelle PISA de compétences en lecture, mathématiques ou sciences.

Source: Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE

Dépenses par étudiant dans les établissements secondaires (sur la base de l'effectif) selon l'orientation du programme (générale/professionnelle) en monnaie locale

Définition: Les dépenses par étudiant des établissements d'enseignement à un niveau d'enseignement donné sont calculées en divisant les dépenses totales des établissements d'enseignement à ce niveau par les inscriptions correspondantes. Seuls sont pris en compte les établissements et les programmes d'enseignement pour lesquels on dispose de données sur les inscriptions et les dépenses.

Source: Ministères/organismes nationaux, collecte de données UNESCO-OCDE-Eurostat (UOE)

Dépenses publiques consacrées à l'éducation professionnelle (en % du PIB et des dépenses publiques totales)

Définition: En général, le secteur public finance l'éducation soit en soutenant directement les dépenses courantes ou en capital des établissements d'enseignement, soit en soutenant les élèves et leurs familles avec des bourses ou des prêts publics, ainsi qu'en attribuant des subventions à des entreprises privées ou des organisations sans but lucratif pour des activités éducatives (transfert aux ménages privés et aux entreprises). Les deux types de transactions sont compris dans les dépenses publiques totales pour l'éducation.

Source: Sources nationales (rapports financiers annuels du ministère des finances et/ou du ministère de l'éducation, et/ou comptes nationaux) ou collecte de données UNESCO-OCDE-Eurostat (UOE)

Dépenses publiques consacrées aux établissements d'enseignement secondaire professionnel par catégorie de dépenses (courantes/capital) en monnaie locale

Définition: L'indicateur comprend les dépenses consacrées aux établissements éducatifs dispensant des enseignements ainsi que les dépenses consacrées aux établissements éducatifs ne dispensant pas d'enseignements. Les dépenses consacrées aux établissements ne se limitent pas à celles dédiées aux services d'enseignement, mais comprennent également les dépenses consacrées aux services auxiliaires destinés aux étudiants et aux familles, lorsque ces services sont fournis par l'entremise d'établissements d'enseignement. En tant que telles, les dépenses consacrées aux établissements d'enseignement comprennent les dépenses relatives aux biens et services éducatifs de base, tels que le personnel enseignant, les bâtiments scolaires ou les livres scolaires et le matériel pédagogique, ainsi que les biens et services éducatifs périphériques tels que les services auxiliaires, l'administration générale et d'autres activités. Les dépenses d'éducation consacrées aux établissements couvrent tous les types d'écoles publiques ou privées, ainsi que d'autres établissements d'enseignement qui participent à la prestation ou au soutien des services éducatifs.

Source: Ministères/organismes nationaux, collecte de données UNESCO-OCDE-Eurostat (UOE)

ANNEXE 4. CLASSIFICATION DE L'ÉDUCATION

Niveau d'études (niveaux généraux)	Niveau CITE 11	Niveau CITE 97	Niveau CITE 76	Description
PAS DE SCOLARITÉ	Pas de scolarité	Pas de scolarité	Pas de scolarité	Moins d'une année de scolarité
FAIBLE	0 Développement éducatif de la petite enfance	0 Enseignement préprimaire	0 Enseignement précédant le premier niveau	Éducation dispensée dans les jardins d'enfants, écoles maternelles ou classes enfantines
	1 Enseignement primaire	1 Enseignement primaire ou premier cycle de l'éducation de base	1 Premier niveau	Programmes conçus pour donner aux élèves un solide enseignement de base en lecture, écriture et calcul. Les élèves sont âgés généralement de 5 à 7 ans. Pourrait aussi inclure des programmes d'alphabétisation pour adultes.
	2 Enseignement secondaire inférieur	2 Premier cycle de l'enseignement secondaire ou deuxième cycle de l'éducation de base	2 Deuxième niveau, première étape	Poursuite de l'éducation de base, avec toutefois l'introduction de disciplines plus spécialisées. La fin de ce niveau coïncide souvent avec la fin de l'enseignement obligatoire, le cas échéant. Comprend également les programmes professionnels visant à former les élèves à des activités professionnelles spécifiques, ainsi que les programmes d'apprentissage pour les métiers spécialisés.
MOYEN	3 Enseignement secondaire supérieur	3 Enseignement secondaire supérieur	3 Deuxième niveau, deuxième étape	Éducation de base terminée, souvent avec des classes de spécialisation dans une discipline. Admission généralement réservée aux élèves qui ont achevé avec succès l'éducation de base (pendant 8 à 9 ans) ou dont l'instruction de base et l'expérience professionnelle permettent de conclure qu'ils sont capables de suivre l'enseignement à ce niveau.
	4 Enseignement postsecondaire non-supérieur	4 Enseignement postsecondaire non-supérieur		Inclut les programmes qui se situent à la limite entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement postsecondaire. Des programmes d'une durée de six mois à deux ans permettent généralement d'élargir les connaissances des participants qui ont déjà terminé un programme au niveau de qualifications 3.

Niveau d'études (niveaux généraux)	Niveau CITE 11	Niveau CITE 97	Niveau CITE 76	Description
ÉLEVÉ	5 Enseignement supérieur de cycle court	5 Premier cycle de l'enseignement supérieur (ne conduisant pas directement à un titre de chercheur de haut niveau), subdivisé en		
	6 Niveau licence ou équivalent	5A	6 Troisième niveau, première étape conduisant à un premier diplôme universitaire	Les programmes sont fondés dans une large mesure sur la théorie et destinés à offrir des qualifications suffisantes pour être admis à suivre des programmes de recherche de pointe. Durée de trois à cinq ans en général.
		5B	5 Troisième niveau, première étape, conduisant à un diplôme qui n'est pas équivalent à un premier diplôme universitaire.	Les programmes sont généralement orientés sur la « pratique » en vue de préparer les élèves à des domaines professionnels particuliers (techniciens supérieurs, enseignants, infirmiers, etc.).
	7 Niveau master ou équivalent	6 Deuxième cycle de l'enseignement supérieur (conduisant à un titre de chercheur hautement qualifié)	7 Troisième niveau, deuxième étape	Les programmes sont donc consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux et exigent normalement que soit soutenue une thèse.
	8 Niveau doctorat ou équivalent			

Source: Adapté de l'OIT, Indicateurs clés du marché du travail 2015.

ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

CEC	Cadre européen des certifications
CERAQ	Cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels
CITE	Classification internationale type de l'éducation (UNESCO)
CITI	Classification internationale type des industries
CITP	Classification internationale type des professions
CNC	Cadre national des certifications
EFP	Enseignement et formation professionnels
EMT	Élément livrable à moyen terme
ETF	European Training Foundation (Fondation européenne pour la formation)
Eurostat	Office statistique de l'Union européenne
FPC	Formation professionnelle continue
EFPI	Enseignement et formation professionnels initiaux
NRF	National reporting framework (Cadre d'établissement des rapports nationaux)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
OIT	Organisation internationale du travail
PAMT	Politiques actives du marché du travail
PIB	Produit intérieur brut
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE)
PPA	Parité de pouvoir d'achat
SPE	Service public de l'emploi
UE	Union européenne
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture)

RÉFÉRENCES

- ETF (Fondation européenne pour la formation), *Manuel de l'ETF relatif à l'utilisation des indicateurs*, ETF, Turin, 2013, www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Indicators_Manual, consulté le 13 septembre 2018.
- ETF (Fondation européenne pour la formation), 'Key Indicators on Education, Skills and Employment (KIESE)', ETF, Turin, 2017.
- ETF (Fondation européenne pour la formation), Milovanovitch, M., *Guide de l'analyse des politiques*, ETF, Turin, 2018, www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/guide-policy-analysis, consulté le 13 septembre 2018.
- ETF (Fondation européenne pour la formation), 'Policies Supporting Youth Transition to Work in the Eastern Partnership Countries', ETF, Turin (à paraître).
- IAG-TVET (Groupe interinstitutions sur les indicateurs relatifs à l'EFTP), *Proposed Indicators for Assessing Technical and Vocational Education and Training*, ETF/OIT/UNESCO, 2012.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, 2017. [http:// dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en](http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en)
- OIT (Organisation internationale du travail), *Indicateurs clés du marché du travail 2015*, [en ligne], Bureau international du travail, Genève.

Site web

www.etf.europa.eu

Twitter

[@etfeuropa](https://twitter.com/etfeuropa)

Facebook

facebook.com/etfeuropa

YouTube

www.youtube.com/user/etfeuropa

Instagram

instagram.com/etfeuropa/

LinkedIn

linkedin.com/company/european-training-foundation

Courriel

info@etf.europa.eu



European Training Foundation

