



# Une éducation de qualité *pour* des emplois de qualité



Mars 2012

Avec le soutien financier de la Commission européenne



Rapport final – Une éducation de qualité pour des emplois de qualité

Contrat VP/2011/07

Confédération européenne des syndicats, mars 2012

L'étude a été réalisée par Margherita Bussi, de l'Institut syndical européen (ETUI).

L'étude a été supervisée par un Comité de direction comprenant un directeur de projet, Patrick Itschert (Secrétaire général adjoint de la CES), et par une gestionnaire de projet, Juliane Bir (conseillère de la CES).

Nous tenons à remercier les confédérations syndicales nationales qui ont eu la gentillesse de répondre au questionnaire. La responsabilité du présent rapport incombe à l'expert.

# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	2
<b>1. Enseignement, formation et Union européenne: présentation générale</b> ..	4
<b>2. Jeunes et transitions: un cadre d'analyse</b> .....	8
2.1 Que désigne la transition ? .....	8
2.2 Transitions: quels obstacles dans le système éducatif ? .....	9
2.3 Transitions: quels obstacles dans le système du marché du travail ? .....	10
2.4 Régimes de transition: regroupement des pays européens .....	11
<b>3. Jeunes et éducation</b> .....	17
3.1 Enseignement secondaire supérieur .....	17
3.2 Enseignement supérieur .....	21
<b>4. Employabilité et résultats sur le marché du travail pour les jeunes travailleurs</b> .....	28
4.1 Statistiques du chômage .....	29
4.2 Statistiques de l'emploi .....	38
<b>5. Examen des aspects socio-économiques des jeunes dans l'éducation et le travail</b> .....	44
5.1 Jeunes en décrochage scolaire .....	44
5.2 NEET: jeunes ne travaillant pas, ne suivant pas d'études ou de formation .....	46
<b>6. Thèmes d'actualité: les partenaires sociaux ont leur mot à dire – l'enquête de la CES</b> .....	49
6.1 Objet et structure de l'enquête .....	49
6.2 Principaux obstacles sur le marché du travail et les systèmes éducatifs .....	50
6.4 Partenaires sociaux et enseignement professionnel .....	55
6.5 Mesures de transition postsecondaires: politiques en matière de marché du travail en faveur de la transition .....	57
6.6 Compétences et formation .....	58
6.7 Esprit d'entreprise et incitations à l'emploi .....	59
6.8 Stages .....	60
<b>Conclusions</b> .....	65
Références .....	68
<b>ANNEXES</b> .....	72
Abréviations .....	76
Educational Attainments .....	77
Questionnaire .....	78



# Introduction

**D**ans de nombreux pays européens, la crise économique n'est pas encore terminée et les jeunes restent confrontés à des difficultés majeures dans le cadre des efforts qu'ils déploient afin d'intégrer le marché du travail. Le fait que les jeunes ont été durement frappés par la crise n'est pas un secret: les institutions nationales et européennes en parlent depuis près de deux ans (Commission européenne 2010b; 2010c).

Bien qu'il ait déjà été mis en évidence que les transitions de l'école vers le travail sont de plus en plus incertaines (Dubar 2001), la crise économique a accru la précarité de cette phase essentielle de la vie personnelle et professionnelle.

Les craintes concernant le taux de chômage et les longues transitions vécues par les jeunes affectent non seulement les pays « sous-protecteurs » (Walther et al. 2009) – tels que l'Italie, l'Espagne et le Portugal – où la couverture sociale des exclus du marché du travail est faible, mais aussi des pays tels que la Finlande où le chômage a augmenté de 25 pour cent chez les jeunes (Eurofound 2011). Il en va de même au Royaume-Uni où les jeunes – même très qualifiés – ont de plus en plus de mal à trouver un emploi. Cette situation est confirmée par Eurofound (2011), selon laquelle les longues transitions ne sont pas seulement un problème de manque d'aptitudes: les aptitudes et les compétences scolaires ne constituent pas un avantage évident, qui ouvre directement les portes du marché du travail.

Dans la plupart des Etats membres, les jeunes ont, jusqu'à ce jour, été plus durement frappés par la crise (Belgique, Estonie, Grèce, Irlande, Italie, Espagne et Royaume-Uni). Cette situation est principalement due au fort impact de la crise dans les secteurs « liés au sexe » – en d'autres termes, dans lesquels le taux d'emploi est plus élevé chez les hommes – comme la construction (Eurofound 2011).

L'explosion du chômage a mis la question de l'importance et de la qualité de l'enseignement et de la formation au sommet de l'agenda politique, tant aux plans national qu'europpéen. L'enseignement et la formation constituent un élément essentiel de l'amélioration de l'équilibre entre la demande et l'offre de compétences, et dans l'élargissement des possibilités des jeunes sur le marché du travail.



Le présent rapport est destiné à donner un aperçu général de la situation en matière d'enseignement/de formation, de marché du travail et de la situation sociale des jeunes en Europe.

Le rapport est structuré comme suit. D'abord, une brève introduction donne un aperçu de l'enseignement et de la formation en Europe, y compris les développements majeurs. Ensuite, le cadre d'analyse est présenté, en deux parties: la première présente les principaux obstacles que les jeunes rencontrent durant leur passage de l'école au travail; la deuxième donne le cadre d'analyse des systèmes d'enseignement et de formation en Europe et leurs liens avec le marché du travail. Ce cadre est destiné à contribuer à l'analyse des données d'Eurostat et réponses à l'enquête menée parmi les affiliés de la CES. Troisièmement, des indicateurs clés de la participation des étudiants à la formation professionnelle et l'enseignement supérieur sont présentés, conjointement avec certaines remarques sur les questions de genre et l'employabilité. De plus, étant donné que le rôle joué par la mobilité et les langues est considéré comme fondamental dans le contexte de la mobilité des travailleurs et constitue aussi un outil efficace pour encourager l'employabilité (Commission européenne 2010b), certains indicateurs concernant la mobilité et l'apprentissage des langues sont également inclus. Quatrièmement, l'intégration des jeunes dans le marché du travail est présentée en termes d'emploi et de statistiques du chômage, en particulier sur le plan de l'enseignement et de la formation. La cinquième partie traite des aspects sociaux de l'enseignement et de la formation et du marché du travail. Elle considère en particulier les questions des jeunes en décrochage scolaire (jeunes ayant au plus un niveau de l'enseignement secondaire inférieur et ne poursuivant ni études, ni formation), des «NEET» (jeunes «ne travaillant pas, ne suivant pas d'études ou de formation») et du risque de pauvreté et de pauvreté au travail pour les jeunes. Enfin, le rapport résume les résultats d'une enquête menée auprès des affiliés de la CES entre septembre et novembre 2011. Cette enquête a examiné les points de vue des partenaires sociaux concernant les transitions chez les jeunes. Elle a été menée principalement pour trois raisons: (i) évaluer dans quelle mesure les syndicats sont conscients des transitions que vivent les jeunes en passant de l'école au travail et prennent part à celles-ci; (ii) soulever la question «brûlante» des stages et connaître le point de vue des partenaires sociaux; et (iii) examiner les principales préoccupations et encourager l'échange de bonnes pratiques à l'occasion de la Conférence du Comité des Jeunes de la CES (Cracovie 2011).



# 1. Enseignement, formation et Union européenne: présentation générale

Il existe une longue tradition de coopération dans l'enseignement et la formation professionnels en Europe. Depuis la création de la Communauté économique européenne, il est admis que l'enseignement et la formation professionnels constituent un outil fondamental de l'amélioration des compétences de la main-d'œuvre des membres, grâce essentiellement au Fonds social européen et à la politique sociale européenne (Pepín 2006: 15). En raison de la nature essentiellement économique du traité et de la situation économique florissante, une attention particulière a été accordée aux meilleures réponses à apporter aux besoins du marché du travail – les compétences de la main-d'œuvre – plutôt qu'à l'enseignement général. Cette attention particulière accordée à l'enseignement et la formation professionnels a été renforcée par la création d'une agence européenne de l'enseignement professionnel, et « l'indépendance » de la DG Education et Formation et a également englobé l'enseignement général (1973: voir Pepín 2006: 65).

L'intérêt croissant pour l'enseignement général est apparu clairement à la fin des années 1990 lorsque, grâce à un accord intergouvernemental, la coopération entre les États membres a débuté à Paris et Bologne (dans le cadre du processus de Bologne qui est devenu plus tard l'Espace européen de l'enseignement supérieur<sup>1</sup>).

Afin de donner un cadre global aux initiatives qui étaient clairement divisées entre les différentes DG (Education et Formation, Emploi et Affaires sociales, Recherche et Développement), le concept « d'apprentissage tout au long de la vie » a été introduit (Pepín 2006: 17). La notion d'apprentissage tout au long de la vie a plusieurs lectures stratégiques: Verdier (2007) souligne qu'elle met explicitement en exergue la multiplicité des sources et des formes de connaissance aux plans micro- et macro. On relève donc, d'une part, l'importance de la trajectoire d'apprentissage globale de l'individu, quel que soit l'âge, tandis que, d'autre part, l'apprentissage tout au long de la vie soutient la Stratégie européenne pour l'emploi, dont les

---

1 Voir: <http://www.ehea.info/>

lignes directrices de 2001 « soulignent la nécessité pour les Etats membres de fixer des stratégies globales cohérentes concernant l'apprentissage tout au long de la vie » (Verdier 2007).

Les politiques de l'éducation et de la formation ont dû être continuellement redéfinies afin de tenir compte des diversités nationales, tout en fixant des objectifs européens. L'éducation et la formation sont des « domaines de subsidiarité » de la compétence de l'UE, ce qui signifie qu'il n'existe pas dans le Traité de base juridique pour les interventions en « droit dur », même si certaines affaires ont eu un impact sur les systèmes éducatifs nationaux, en l'occurrence dans le traitement égal des étudiants étrangers par rapport aux ressortissants nationaux (par exemple, l'affaire Gravier en 1986 – Pepín (2006) et la directive du Conseil (« Affaires sociales ») sur l'éducation des enfants de migrants en 1980 – Pepín (2006).

Afin de surmonter l'impact juridique limité de l'UE sur un domaine politique stratégique pour la croissance économique de l'UE, l'Union européenne a lancé la Méthode ouverte de coordination (MOC) dans l'éducation et la formation (CE 2002), qui a inclus plus tard d'autres processus internationaux, tels que le Processus de Bologne (avec la Déclaration de la Sorbonne 1998<sup>2</sup>), et le Processus de Copenhague (Conseil européen 2003). Ce « mode de gouvernance doux » a également empiété sur, et complété, des initiatives existantes – entre autres, la Stratégie européenne pour l'emploi (CE 1997) et la Méthode ouverte de coordination dans la protection sociale et l'intégration sociale, et les mesures en matière de Politiques en faveur de la jeunesse (CE 2009) – qui incluaient déjà (directement ou indirectement) la formation et l'éducation parmi leurs actions. En ce qui concerne la coopération dans l'éducation et la formation, la Méthode ouverte de coordination (CE 2003) a été lancée en 2002 avec trois objectifs stratégiques: améliorer la qualité et l'efficacité, faciliter l'accès pour tous aux systèmes d'éducation et de formation et « les ouvrir au reste du monde ».

Avec la mise en place d'une méthode ouverte de coordination et tous ses outils (Gornitzka 2006), les pays ne sont pas juridiquement obligés de s'adapter mais sont vivement invités à mettre en œuvre des politiques contribuant aux objectifs européens. Tout au long du processus d'examen par les pairs, d'apprentissage mutuel et d'établissement de rapports, les Etats membres et les institutions européennes impliqués proposent et partagent des meilleures pratiques, ainsi que des améliorations éventuelles.

En outre, parmi les initiatives politiques traitant de l'échange de meilleures pratiques, l'Union européenne a reconnu qu'il était important d'avoir des systèmes d'éducation et de formation coordonnés – en dépit de différences nationales. Ce besoin est étroitement lié à la libre circulation de la main-d'œuvre et à la nécessité d'accroître la compétitivité des économies européennes au plan international (l'économie basée sur la connaissance). En termes pratiques, cela a signifié l'amélioration de la transparence, de la qualité et de reconnaissance des qualifications nationales pour la mobilité entre les pays et au sein des systèmes d'éducation (traduite en initiatives telles que ECTS – le Système européen de transfert d'unités de cours capitalisables, ECVET – Système européen de transfert d'unités capitalisables pour l'éducation et la formation professionnelles, et EQF – le cadre européen des certifications<sup>3</sup>). Afin de soutenir l'ambitieux projet du cadre global de l'apprentissage tout au long de la vie (qui inclura progressivement des processus internationaux tels que les Processus de Bologne et de Copenhague, ainsi que l'éducation des jeunes enfants), la Commission a mis en réserve 7 milliards d'euros pour la période 2007–2013.<sup>4</sup>

2 Voir: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf)

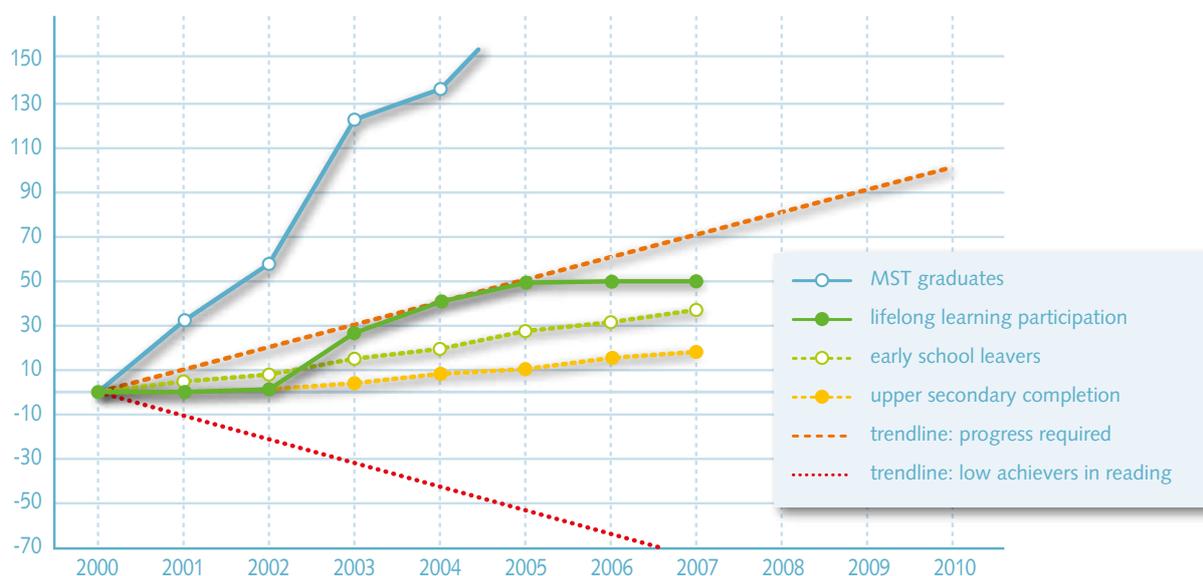
3 Concernant ECTS, voir: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm); concernant ECVET, voir: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc50\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc50_en.htm); concernant EQF, voir: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm)

4 Voir: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm) sur le financement.

Dans le cadre de la Méthode ouverte de coordination dans l'Éducation et la Formation, cinq critères majeurs devaient être atteints en 2010 au plan européen: (i) réduire le pourcentage de jeunes en décrochage scolaire à 10 pour cent maximum; (ii) s'assurer que 85 pour cent au moins des jeunes (âgés de 20 à 24 ans) terminent l'enseignement secondaire supérieur; (iii) réduire d'au moins 20 pour cent le pourcentage d'élèves présentant des difficultés de lecture; (iv) augmenter le nombre de diplômés universitaires en mathématiques, sciences et technologie (MST) d'au moins 15 pour cent et réduire le déséquilibre entre les femmes et les hommes dans ces matières; et enfin (v) avoir 12,5 pour cent d'adultes (25–64) participant à l'apprentissage tout au long de la vie.

En 2009, le bilan de la MOC dans l'Éducation et la Formation, lancé en 2002, n'a révélé aucun changement radical: en fait, un seul des cinq critères a été atteint (augmentation de la part des diplômés en mathématiques, sciences et technologie) (Commission européenne 2009c).

**Figure 1 Cinq critères concernant l'éducation et la formation**



Source: Commission européenne, DG Education et Culture (2009).

La Figure 1 indique les progrès réalisés dans la direction des critères fixés et la ligne pointillée indique l'effort requis pour les atteindre. Les progrès réalisés par ET2010 n'ont pas été conformes aux attentes: le seul objectif qui a été clairement atteint est la proportion de diplômés universitaires en mathématiques, sciences et technologie. La participation à l'apprentissage tout au long de la vie n'a pas atteint les résultats escomptés et, en moyenne, sa part n'a augmenté que de manière assez lente (de 7,1 pour cent en 2000 à 9,3 pour cent en 2009). En ce qui concerne la proportion de jeunes en décrochage scolaire, aucune amélioration majeure n'a été observée (chute de 17,6 pour cent en 2000 à 14,4 pour cent en 2009). Le chiffre le plus frappant est la tendance négative de la part d'élèves présentant des difficultés de lecture, qui s'est détériorée au cours du temps. Il en va de même pour la proportion de jeunes ayant une éducation secondaire supérieure: ce chiffre a augmenté très lentement (jusqu'à 78,6 pour cent en 2009), ce qui est resté très éloigné de l'objectif de 85 pour cent fixé par le critère (CES/ ETUI 2011).

Si les critères ET2010 ont été fixés pour contribuer à édifier « la société de la connaissance la plus compétitive au monde » (Conseil européen 2000), les critères de la coopération renouvelée (ET2020) sont aujourd'hui destinés à servir de repères à une « croissance intelligente, durable et inclusive » (CE 2010c).

Deux des cinq critères ET2020 sont devenus des objectifs dans la Stratégie Europe 2020: réduction de la part de jeunes abandonnant précocement l'enseignement et la formation à moins de 10 pour cent et augmentation de la part des 30–34 ans ayant atteint l'enseignement supérieur à au moins 40 pour cent.

Europe2020 est soutenue par 10 «lignes directrices intégrées» visant à assurer un cadre cohérent pour les stratégies nationales. La 9<sup>e</sup> ligne directrice – « Rendre les systèmes d'éducation et de formation plus performants à tous les niveaux et augmenter la participation à l'enseignement supérieur » (Conseil 2010) – traite spécifiquement de l'éducation et de la formation, mais d'autres lignes directrices font également référence à l'éducation et la formation en tant qu'outils permettant d'atteindre une croissance intelligente, inclusive et durable. Les initiatives-phares sont également importantes dans la mise en œuvre de l'ensemble de la stratégie: l'initiative sur l'éducation « Jeunesse en mouvement » est liée à trois autres initiatives-phares, «Des compétences nouvelles pour des emplois nouveaux», « Union pour l'innovation » et « Plateforme européenne contre la pauvreté » (CE 2010c).

L'initiative «Jeunesse en mouvement» comporte quatre lignes d'action principales à mettre en œuvre par les Etats membres, et traitant des questions d'*intégration dans le marché du travail, de formation professionnelle/supérieure, d'employabilité et de mobilité.*

Le présent rapport présente ces quatre lignes d'action en utilisant les données européennes harmonisées d'Eurostat et de l'OCDE. Une perspective sociale sur l'éducation des jeunes est également étudiée.



## 2. Jeunes et transitions: un cadre d'analyse

### 2.1 Que désigne la transition ?

La question des transitions vécues par les jeunes passant de l'école au travail doit être examinée pour plusieurs raisons, à savoir: une crise économique qui continue de frapper les jeunes de manière disproportionnée (taux de chômage élevé) (Quintini et al. 2007); la conclusion unanime de la littérature selon laquelle les transitions ne sont pas aussi douces que dans les années 1980 (Dubar 2001)(Bell and Blanchflower 2011), et enfin, l'existence de certaines zones d'ombre qui devraient être étudiées parce qu'elles constituent une « zone grise » entre les politiques d'éducation, les politiques du marché du travail et les politiques sociales (Lassnigg et al. 2007; Ryan 2001; Machin 2006). De plus, pour étendre l'analyse à un niveau individuel et adopter une perspective sociologique et psychologique, il faut aussi considérer que le passage de l'école au travail coïncide souvent avec une phase de développement critique des jeunes, qui font leurs premiers pas dans la vie adulte (Walther et al 2009).

Le terme de « transition » traduit généralement une idée de « mouvement ». On ne sait cependant pas précisément où commence ce mouvement, où il va, s'il est ascendant ou descendant et, enfin, si ce « périple » prend fin quelque part et où.

Raffe (2003) explique que dans la littérature le terme de « transition » et le concept afférent ont évolué au cours du temps. Dans les années 1960, l'idée essentielle consistait à demander aux jeunes de réussir leur entrée dans la vie adulte sans mettre trop l'accent sur la participation au marché du travail car la demande de main-d'œuvre augmentait. A partir des années 1970 et 1980, les transitions sont devenues de plus en plus difficiles, encourageant ainsi l'utilisation du terme « trajectoires », indiquant que de multiples facteurs entraînent en ligne de compte et pouvaient modifier la trajectoire. Dans les années 1990, le terme de « navigation » est apparu, soulignant que les jeunes n'avaient pas un rôle passif mais, au contraire, un rôle actif à jouer en déterminant leurs trajectoires vers le marché du travail et la vie adulte. Cela semble aussi être conforme à la nouvelle approche à l'égard des politiques en matière de marché du travail, qui ciblent principalement l'aspect de l'offre et mettent fort l'accent sur les efforts déployés par les jeunes chômeurs pour réintégrer le marché du travail (Serrano Pascual 2004).

Au même moment, les politiques et les réformes de l'éducation ont accordé davantage d'attention aux résultats scolaires des étudiants qu'aux contributions et aux ressources données aux institutions.

Cela s'est traduit par un intérêt accru à l'égard des décisions des acteurs (directeurs, professeurs, étudiants, parents, etc.) plutôt que pour les ressources elles-mêmes (CEDEFOP 2008; EC 2011).

Lorsqu'on examine les transitions école-travail en Europe, le problème de la comparabilité apparaît. Il y a plus de 27 systèmes éducatifs dans l'EU27, caractérisés par des différences importantes: des durées d'enseignement obligatoire (allant de 16 à 18), des structures, des acteurs différents, etc. (à titre d'exemple, le « système dual » fortement ancré en Allemagne et en Autriche).

En outre, la notion « d'expérience professionnelle pertinente » – considérée comme la fin de la période de transition – pourrait être assez flexible et être interprétée différemment selon les modèles de transition du pays. Aux fins du présent rapport, les groupes d'âge 25–24, 25–29 et 18–24 ont été utilisés selon les données disponibles et la pertinence du groupe d'âge pour l'indicateur spécifique. Les données proviennent d'Eurostat, à savoir l'Enquête sur les forces de travail, Éducation et Formation et l'Enquête sur les conditions sociales et les conditions de vie. Elles sont donc harmonisées et, lorsque c'est possible, les divergences et les spécificités nationales sont mises en exergue.

## 2.2 Transitions: quels obstacles dans le système éducatif ?

Depuis la Seconde Guerre mondiale, la politique de l'éducation a progressivement fini par reconnaître le lien existant entre l'éducation et l'économie, en particulier en raison des pénuries constantes de main-d'œuvre (Tomlinson 2005). L'éducation scolaire joue un rôle important en déterminant les chances qu'ont les gens d'entrer sur le marché du travail, mais la structure du marché lui-même contribue grandement à améliorer cette interaction (bonne adéquation des compétences) ou à l'aggraver (inadéquation des compétences: sous-qualification et surqualification) (Quintini 2011; Wolbers 2006).

A titre d'exemple, dans le cadre de l'enseignement secondaire inférieur, les pratiques scolaires en matière d'évaluation peuvent avoir un impact sur les trajectoires éducatives des jeunes et retarder leur entrée sur le marché du travail. Un exemple nous est donné par la Belgique, où un système d'évaluation décentralisé et discrétionnaire, combiné à un quasi-marché dans l'éducation, a contribué à un mauvais usage de l'instrument du redoublement. A cela s'associe en outre un déplacement progressif des « élèves en échec scolaire » – ceux qui sont considérés comme plus faibles – de l'enseignement secondaire général vers l'enseignement professionnel. Les élèves restent plus longtemps à l'école, sont souvent transférés vers des écoles moins attrayantes et souffrent souvent d'être stigmatisés sur le marché du travail lorsqu'ils ont quitté le système éducatif. La plupart de ces étudiants viennent de familles moins favorisées et ont tendance à accumuler les désavantages sociaux et économiques (Vandenberghe 2000), entravant ainsi la mobilité sociale ascendante.

Un autre exemple est la manière dont la formation professionnelle a un impact sur les transitions en fonction de la manière dont elle est organisée et reliée aux marchés du travail. L'idée est que, plus les systèmes éducatifs réussissent à fournir des qualifications professionnelles standardisées et spécifiques offrant aux employeurs potentiels une valeur immédiate et claire en termes de marché du travail, plus ces employeurs utiliseront les signaux éducatifs (plutôt que, par exemple, l'expérience) dans la prise de décisions en matière d'attribution de marché du travail (Saar et al. 2005). En d'autres termes, dans certains systèmes de pro-

duction et de marché du travail, les employeurs – connaissant le système éducatif – pourraient davantage s'intéresser à l'expérience, lorsqu'ils engagent des jeunes pour des emplois requérant une formation professionnelle, qu'à leurs qualifications. Les deux manières dont le système éducatif influe sur l'indicateur du marché du travail, car il a trait aux jeunes, sont connues sous les noms de (i) *marchés internes du travail* (dans lesquels la main-d'œuvre est davantage liée à la « formation sur le terrain ») et (ii) *marchés professionnels du travail* (dans lesquels les emplois sont strictement liés aux filières professionnelles dans le système éducatif) (Saar et al. 2008).

Dans les systèmes dominés par les marchés internes du travail, des liens clairs et réglementés existent entre le système éducatif et les opportunités existant sur le marché du travail. Ces systèmes sont plus susceptibles de produire une main-d'œuvre dépourvue des compétences requises pour la croissance (par exemple, l'Italie, l'Espagne et le Portugal).

Cela donne lieu au concept d'inadéquation des compétences, qui figure de plus en plus au premier rang de l'agenda éducatif, non seulement la formation professionnelle (CEDEFOP 2010), mais aussi l'enseignement supérieur. Les études révèlent que les systèmes d'apprentissage semblent insérer plus vite les jeunes dans le travail que les écoles professionnelles – donc plus axées sur la théorie. Cependant, cette transition est davantage susceptible de ne pas connaître d'évolution en termes de carrière, ce qui signifie que les jeunes qui ont trouvé leur travail grâce à l'apprentissage pourraient avoir moins d'opportunités de changer d'emploi et d'améliorer leur statut professionnel (Raffe 2003).

Les inadéquations de compétences ont tendance à n'être que temporaires, avant que les jeunes trouvent un emploi répondant mieux à leurs compétences et attentes (CEDEFOP 2010c). Néanmoins, en temps de crise, le chômage élevé des jeunes, qui est dû au manque d'opportunités adéquates en matière d'emploi peut engendrer des réactions différentes chez les jeunes: par exemple, sur-qualification – pour les personnes très qualifiées – suivie par une détérioration des compétences au cours du temps, ou la migration vers d'autres marchés du travail (étrangers ou nationaux).

### 2.3 Transitions: quels obstacles dans le système du marché du travail ?

L'intégration des jeunes dans le marché du travail diffère considérablement à travers les pays européens (Wolbers 2006): des différences notables existent en termes de taux de chômage, mais aussi en termes de qualité des emplois et d'inadéquation entre les compétences possédées et les compétences requises (Allmendinger and Leibfried 2003; Commission européenne 2010a).

Cependant, des études ont révélé que, dans la plupart des pays de l'UE, les jeunes entrent de plus en plus sur le marché du travail par le biais d'un emploi précaire au cours de la première année et travaillent aussi plus souvent involontairement à temps partiel (Math 2011). En raison de conditions de travail incertaines, on a constaté un déclin des revenus des jeunes travailleurs par rapport aux travailleurs plus anciens. Les jeunes sont également orientés vers des industries peu qualifiées et à faible salaire, même s'ils sont mieux formés que les travailleurs de la première tranche d'âge l'étaient à leur âge.

La bonne intégration des jeunes peu qualifiés dans le marché du travail semble plus problématique parce que leur manque de compétences constitue un handicap dans la recherche d'un travail, en particulier durant une récession économique (Wolbers 2006). Lorsque l'économie ralentit, les employeurs sont moins susceptibles d'engager des jeunes en raison du coût élevé de leur formation (Wolbers 2006).

La régulation du marché du travail (protection de l'emploi) a également été étudiée parce qu'elle joue un rôle dans la détermination des opportunités offertes aux jeunes lorsqu'ils entrent sur le marché du travail. De l'avis général, la rigueur de la réglementation en matière d'emploi – par exemple, le coût élevé des licenciements – porte préjudice aux possibilités d'emploi des jeunes, car les employeurs sont moins disposés à encourir des frais élevés pour l'embauche de jeunes qui sont considérés comme moins productifs, et sont ensuite confrontés à d'autres coûts lorsqu'ils les licencient.

On affirme cependant que la protection de l'emploi présente un certain nombre d'effets positifs pour les jeunes arrivés récemment sur le marché du travail. Cela semble être le cas lorsqu'il existe une forte présence syndicale, avec des négociations collectives centralisées et des relations de coopération entre les syndicats/ partenaires sociaux et des entreprises partenaires. On estime que ces éléments permettent de créer les conditions institutionnelles favorisant les jeunes durant la transition éducation-travail (Saar et al. 2008). Entre autres, une forte présence syndicale, réglementée et coopérative, dans le cadre de la réglementation des apprentissages dans la formation secondaire supérieure et tertiaire peut aboutir à une modération salariale permettant d'améliorer l'entrée des jeunes sur le marché du travail (par secteur ou industrie) ou – et cela a principalement été le cas en Allemagne (Ryan 2001) – d'établir des normes de formation communes.

Un contre-exemple d'absence syndicale – ou au moins de faiblesse – dans la réglementation de l'apprentissage est donné par le Royaume-Uni, où la faiblesse de l'action collective a entravé la politique de relance des apprentissages (Ryan 2001).

En outre, Saar et al. (2008) rapportent que les systèmes de formation professionnelle basés sur le travail sont plus susceptibles de réduire l'influence potentiellement négative de la stricte législation sur la protection de l'emploi.

En conclusion, il semble que les effets de la réglementation de l'emploi sur les chances d'emploi des jeunes ne soient pas clairement définis (Gautié 2009; OECD 2010), et que le rôle joué par la protection de l'emploi en tant qu'obstacle ou avantage en matière de résultats sur le marché du travail des jeunes ne soit pas manifeste et que son impact soit extrêmement difficile à décomposer et à mesurer.

## 2.4 Régimes de transition: regroupement des pays européens

Les études menées sur les transitions vécues par les jeunes passant de l'école au travail ont été axées sur un certain nombre d'aspects: les concepts qui façonnent la transition (Raffe 2003), les résultats sur le marché du travail et les institutions de protection sociale (Quintini et al. 2006; OECD 2010, 2011); les aspects psychologiques et sociologiques de l'entrée sur le marché du travail (Bynner and Parson 2001); et les institutions impliquées et leurs mécanismes d'interaction (Verdier 2007; Walther 2006; Walther et al. 2009).

Deux études, l'une basée sur les travaux de Verdier (2007)<sup>5</sup> et l'autre sur le projet européen sur les transitions (Walther et al. 2009), contribueront à établir le contexte d'analyse de ce rapport. Ces deux contributions comparatives contribueront à regrouper les pays selon leurs similarités et à les identifier, lorsque les données le permettent.

5 La traduction de la terminologie adoptée par Verdier (2007) est basée sur celle adoptée par le même auteur dans sa contribution en français Verdier, E. (2009), Les modèles européens d'éducation et de formation tout au long de la vie : quelles contributions à l'évolution de la protection sociale ?, Manuscrit présenté par l'auteur dans « 3e Congrès de l'AFS Réseau thématique RT6 Protection sociale, politiques sociales et solidarités », Paris, 14-17 Avril 2009.

Ces deux travaux sont intéressants pour leur perspective européenne comparative sur les systèmes d'éducation et de formation, leur accent mis sur l'éducation/la formation et les interconnexions du marché du travail et les principes sous-jacents des systèmes d'éducation et de formation.

### Régimes décommodifiés et régimes axés sur le marché

L'étude de Verdier (2007) a identifié *cinq régimes* d'éducation et de formation tout au long de la vie. L'analyse offre une vision d'ensemble des croyances normatives sur lesquelles le système est basé et des interrelations entre les différents acteurs prenant part à l'éducation et à la formation initiales et permanentes.

Comme l'indique l'auteur, il s'agit de types idéaux qui peuvent être utilisés pour une première classification pragmatique (Verdier 2007). La réalité est manifestement beaucoup plus complexe et toute tentative de comparaison ne devrait pas se fonder uniquement sur ces macro-systèmes.

La question à la base du regroupement de Verdier est de savoir comment les principes politiques, la logique et les règles des acteurs et les instruments disponibles interagissent.

Par exemple, quels principes de justice et d'efficacité sont appliqués dans l'éducation et la formation ? Quelle est la conception d'individus intégrés dans des communautés professionnelles, des organisations hiérarchiques, des réseaux ou dans la citoyenneté sociale ? Qui assume la responsabilité des risques liés à la qualification et à l'emploi (chômage, emploi précaire, obsolescence des compétences, etc.): l'individu et/ou l'assurance sociale/l'état ? Quelle conception de la connaissance faut-il appliquer: primat des connaissances théoriques, du savoir professionnel ou absence de distinctions entre les différents types ?

La classification identifie cinq régimes: trois d'entre eux, qualifiés de « Professionnel (Corporatiste) », « Académique » et « Universaliste », font référence à la *décommodification* (démarchandisation) (Esping-Andersen 1999); les deux autres sont axés sur le marché mais avec des principes différents: « concurrence complète sur le marché » et « marché organisé ».

#### 2.4.1 « Les régimes d'action hors marché »

Les systèmes « professionnel (corporatiste) », « académique » et « universaliste » considèrent l'éducation et la formation comme une politique publique hors marché : en d'autres termes, l'éducation et la formation sont des services qui réduisent la dépendance des individus à l'égard du marché (et de leur main-d'œuvre, qui est le bien de première importance que les gens peuvent échanger) pour leur bien-être.

Si un pays procure des services permettant d'intervenir lorsque le travail ne suffit pas à assurer le bien-être, il a un système social hors de l'emprise du marché (Esping-Andersen 1990). Verdier étend cette analyse au système d'éducation et de formation. Bien que partageant une vision non-marchande de la formation initiale, les trois régimes s'avèrent être basés sur des règles assez dissemblables: le rang et la *sélection/la méritocratie scolaire* (*régime académique*), la *vocation professionnelle* (*régime corporatiste*) et la « solidarité » et la *cohésion* (*régime universaliste*)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Verdier, E. (2009), Les modèles européens d'éducation et de formation tout au long de la vie : quelles contributions à l'évolution de la protection sociale ?, Manuscrit présenté par l'auteur dans « 3<sup>e</sup> Congrès de l'AFS Réseau thématique RT6 Protection sociale, politiques sociales et solidarités », Paris, 14-17 Avril 2009.

### Le régime académique – France

La France représente le régime académique. Il s'agit d'un système qui intervient en dehors d'un cadre marchand, conjointement avec l'Allemagne et les pays nordiques, et il est fortement basé sur le principe selon lequel l'équité de la compétition à l'école doit être garantie par un acteur public légitime. Le rôle de l'Etat est clairement mis en exergue dans ce type de régime, caractérisé en fait par un système d'éducation et de formation réglementé et fortement centralisé. Bien que l'on accorde une attention accrue à la nécessité d'harmoniser les compétences acquises à l'école avec les besoins du marché (Winterton 2009), le système français reste fortement dépendant du « critère objectif » des performances scolaires (Verdier 2007). Cela signifie que les résultats scolaires ne sont pas analysés et évalués en termes de résultats sur le marché du travail, mais plutôt par un étalon de valeurs propre au système éducatif lui-même, à savoir les diplômes et les certificats. C'est la raison pour laquelle l'éducation et la formation initiales sont plus détachées (par rapport aux régimes centrés sur l'emploi) des besoins extérieurs (marché), car cela pourrait compromettre l'intégrité du principe du mérite (Verdier 2007). Par conséquent, les individus eux-mêmes doivent ajouter leur valeur personnelle au diplôme afin de donner un signal positif au marché du travail, par exemple en s'engageant dans des stages ou des expériences professionnelles.

### Le régime corporatiste – Allemagne et Autriche

Le régime corporatiste est assimilé à l'Allemagne et l'Autriche. Ces systèmes sont fortement basés sur la reconnaissance des identités professionnelles. Ce système de qualification fortement réglementé est associé à une conceptualisation particulière de la « compétence » (Kompetenz): la compétence professionnelle ancrée dans le concept de *Beruf*, un concept faisant référence à l'identité professionnelle (Winterton 2009).

Il y a donc, d'une part, l'individu attaché à une « vocation », et, d'autre part, des associations d'employeurs corporatistes fortes, mais aussi des partenaires sociaux qui régulent la prestation de la formation car ils prennent part à l'organisation des systèmes d'apprentissage. Le passage du système d'éducation et de formation au marché du travail dépend alors de signaux (positifs ou négatifs) que le certificat/diplôme envoie et de son lien potentiel avec une profession légitime et reconnue.

Durant la crise, les systèmes duals allemand et autrichien ont été loués parce qu'ils semblent avoir fait office de tampon contre les pressions sur l'emploi des jeunes.

### Régimes universalistes – Pays nordiques

Le principe sous-jacent de ce système est le rôle de l'éducation et de la formation en tant que mécanisme de compensation des inégalités initiales. L'éducation de la petite enfance bénéficie de services de grande qualité et à couverture élevée car on estime qu'elle peut niveler les inégalités potentielles. De plus, il n'y a pas d'« orientation précoce (*early-tacking* en anglais) » des élèves dans l'enseignement inférieur car les étudiants suivent le même parcours commun jusqu'à l'âge de 17 ans, moment où ils décident de suivre des filières de formations professionnelles ou plus générales. Cette orientation tardive est censée réduire l'influence des antécédents parentaux ou familiaux sur les décisions des élèves à poursuivre une filière plutôt qu'une autre.

L'éducation de la petite enfance est un élément essentiel de l'apprentissage tout au long de la vie. Elle est associée à une forte attention accordée aux écoles de la deuxième chance et à la formation continue durant toute la vie professionnelle. Les choix éducatifs et professionnels sont assez réversibles car les individus sont soutenus par des institutions éducatives (écoles de la deuxième chance) et des institutions de marché du travail (formation continue) qui sont censées être suffisamment flexibles pour s'adapter aux différentes trajectoires des individus.

### 2.4.2 Régimes marchands

Verdier présente d'autres régimes dont la régulation est davantage axée sur le marché: les régimes basés sur un « marché organisé » autour de réseaux associant des acteurs publics et privés, et ceux « concurrentiels » basés sur une concurrence complète sur le marché.

Les deux systèmes considèrent l'éducation et la formation de manière utilitariste, comme des fonctions de demande sur le marché du travail, et la formation est régulée par la demande et les règles du marché (par exemple, les prix, avantages et inconvénients entre le fait de suivre ou non une formation). Si ce n'est pas strictement le cas pour les pays d'Europe continentale, le principe du marché « organisé » représente effectivement en partie le Royaume-Uni. En fait, l'auteur parle d'un « quasi-marché » dans les pays anglo-saxons, c'est-à-dire que les stagiaires sont « libres » de choisir le meilleur formateur. Les formateurs sont également libres de se faire concurrence. Ces caractéristiques constituent un « quasi-marché ». La concurrence sur le marché est censée réguler l'accès, et les pouvoirs publics interviennent en garantissant que les consommateurs disposent d'informations claires concernant la qualité et les prix des organisations de formation, afin d'éviter des distorsions du marché.

Les pouvoirs publics essaient de rendre la concurrence, les prix et la qualité aussi clairs que possibles, tandis que l'individu a la responsabilité de faire les bons choix concernant l'éducation et la formation. C'est la raison pour laquelle au Royaume-Uni, par exemple, il existe des incitations individuelles à suivre la formation par le biais de comptes de formation individuels auxquels les individus, les organismes publics et les employeurs peuvent contribuer. Par contre, en France, une loi sur la formation adoptée en 2003 confère à tous les travailleurs le droit à la formation, de sorte que l'Etat garantit, au moins en principe, l'accès à la formation sans dépendre de l'initiative de l'individu (Lambert and Vero 2007).

En conclusion, sur le marché, les établissements publics et privés sont invités à collaborer et à respecter les règles de marché. Les individus font le reste en gérant leurs propres possibilités de formation.

[ Voir Tableau 1 et Tableau 2 de l'annexe pour plus de détails sur cette classification ]

### 2.4.3 Une autre taxonomie des transitions

L'autre taxonomie des régimes de transition a été élaborée par Walther, Stauber et Pohl (2009) dans le cadre du projet comparatif européen Up2Youth.

Leur taxonomie des régimes de transition examine comment le cadre institutionnel influence les trajectoires des jeunes qui vivent les transitions de l'école au travail et à la vie adulte. Les modèles sont élaborés sur la base des régimes sociaux déjà identifiés (Esping Andersen 1990): social-démocrate/universel; conservateur/corporatiste/axé sur l'emploi; libéral et méditerranéen/sous-protecteur.

Les typologies élaborées par Walther et al. (2009) examinent attentivement les transitions de l'école au travail, tandis que la taxonomie proposée par Verdier (2009) analyse les régimes d'apprentissage tout au long de la vie comme un ensemble. Axée sur le passage des jeunes vers le marché du travail, l'étude de Walther et al. (2009) examine également les aspects sociologiques et culturels qui ont tous deux un impact personnel et institutionnel sur les politiques.

[ Voir Tableau 3 de l'annexe pour plus de détails sur cette classification ]

### Le régime libéral

Comme dans le modèle proposé par Verdier (2007), on considère que les pays "anglo-saxons" (Irlande et Royaume-Uni) ont des régimes libéraux, dans lesquels le succès ou l'échec de la transition est basé sur des responsabilités individuelles. On prône l'indépendance économique précoce pour les jeunes et une attention croissante est accordée aux « mécanismes de dépendance pervers qui pourraient être causés par les dispositions en matière sociale. Un effet secondaire de ceci est le risque croissant de voir des jeunes défavorisés devenir NEET (ne travaillant pas, ne suivant pas d'études ou de formation). Quelques-unes des grandes études sur les NEET ont été menées au Royaume-Uni (Furlong 2006; Sachdev et al. 2006)

En outre, les jeunes entrant sur le marché du travail sont souvent soumis à un degré élevé de flexibilité (Worth 2003). Bien que les possibilités pourraient paraître plus nombreuses dans un marché du travail des jeunes très flexible, cette situation est compensée par un degré élevé d'incertitude, également dû au réseau de sécurité sociale limité dont bénéficient les jeunes et à la baisse de l'aide financière accordée à l'éducation ou la formation continues.<sup>7</sup> Selon une perspective de genre, l'emploi des femmes est élevé, bien qu'il ait tendance à être à temps partiel, par nature, et soit cantonné à des emplois de service peu qualifiés ou non qualifiés (Walther et al. 2009).

### Le régime universaliste

Dans cette taxonomie, les pays nordiques sont considérés comme universalistes. Cela implique un système éducatif intégré, dans lequel des choix scolaires importants sont faits tardivement dans la vie scolaire (pas d'orientation précoce). Tout comme Verdier a mis en lumière l'idée de cohésion en tant que raison d'être initiale de la formation de ces pays, Walther et al. (2009) identifient la construction d'une population.

La plupart des étudiants combinent le travail et les études lorsqu'ils quittent le domicile parental assez tôt (voir les statistiques de l'emploi dans les sections suivantes). Un système étendu de sécurité sociale, l'enseignement supérieur gratuit et l'accès aux bourses d'études sont des caractéristiques institutionnelles importantes modelant les trajectoires et les choix des jeunes.

### Le régime sous-protecteur

Les pays méditerranéens sont à nouveau identifiés comme sous-protecteurs: dans ces pays, les transitions vécues par les jeunes incluent souvent de longues périodes de chômage et de longues séries de contrats à durée déterminée, ce qui peut avoir un effet « néfaste » sur la vie professionnelle (Math 2011). Le système de protection sociale est assez faible et on attend de la famille qu'elle intervienne en tant qu'acteur institutionnel au lieu de l'état, lorsque ce dernier est absent (Conseil de l'Europe 2011). Le rôle de l'enseignement supérieur est particulièrement problématique. Certes son statut est reconnu mais il n'assure pas d'indépendance économique ou de revenus économiques élevés. Les statistiques de l'emploi pour l'Italie font clairement apparaître cette situation. Les taux d'emploi des femmes sont normalement moins élevés que ceux des hommes, car les femmes s'engagent très tôt dans les tâches liées à la famille.

### Le régime axé sur l'emploi

La quatrième catégorie inclut les régimes axés sur l'emploi des pays continentaux – par exemple, la France, l'Allemagne et l'Autriche – où le système scolaire est très sélectif et où le système d'enseignement professionnel est très lié au genre et normalisé. On attend des jeunes qu'ils trouvent leur propre vocation et

<sup>7</sup> A titre d'exemple, le gouvernement de coalition a récemment décidé de réduire l'allocation pour les études: <http://blogs.lse.ac.uk/politicsandpolicy/2011/02/21/scrapping-ema-and-fairness/>

se spécialisent et socialisent sur le lieu de travail à côté d'un environnement scolaire, afin de se préparer au marché du travail. Il convient cependant de rappeler ici les différences que Verdier (2007) a mises en exergue entre le régime académique en France et des pays axés sur l'emploi tels que l'Allemagne et l'Autriche. Tandis que Walther, Stauber et Pohl (2009) n'établissent pas de distinction entre ces pays, Verdier indique plus clairement les différences importantes, en reconnaissant la prédominance académique en France et la régulation professionnelle en Allemagne et en Autriche.

*Les pays d'Europe centrale et orientale (PECO)* sont également étudiés dans le rapport Up2Youth: il en ressort un certain nombre de tendances communes, mais aussi des différences et des divergences importantes.

Ces deux taxonomies de régimes de transition contribuent à identifier et interpréter les tendances – conformément aux données d'Eurostat et de l'OCDE – dans l'éducation et les résultats sur le marché du travail des jeunes de l'Union européenne au cours des dernières années. Plusieurs différences importantes en termes de marché du travail et de résultats scolaires sont mises en lumière dans ce rapport, entre pays, groupes d'âge, sexe et niveau d'instruction.



## 3. Jeunes et éducation

### 3.1 Enseignement secondaire supérieur

Les transitions vers le marché du travail et les niveaux d'instruction ont suscité une attention accrue aux plans national et européen. De nombreuses initiatives ont été lancées qui soulignent l'importante contribution que l'éducation et la formation de qualité peuvent apporter à la relance et à la croissance (Commission européenne 2010c). De plus, au cours des 15 dernières années, la formation professionnelle et l'enseignement général ont été au cœur d'importantes initiatives européennes, allant du Processus de Copenhague au Processus de Bologne.

Cette section présente certains des indicateurs majeurs concernant l'enseignement secondaire supérieur et le niveau d'éducation supérieur. La dernière partie présente certaines informations concernant les compétences en langues étrangères et la mobilité. Ces indicateurs sont particulièrement importants car la mobilité est – conjointement avec l'accès, la qualité et l'internationalisation – un des principaux objectifs énoncés par l'Union européenne. Cependant, avant de présenter des données, il convient de rappeler certaines des définitions utilisées au plan européen.

La Classification internationale type de l'éducation (CITE) identifie l'enseignement secondaire supérieur comme correspondant au niveau 3. L'enseignement secondaire supérieur commence à la fin de la scolarité obligatoire (généralement entre 15 et 16 ans) et est classé selon l'orientation du programme (CEDEFOP 2008).

L'enseignement général inclut des programmes non destinés explicitement à préparer les participants à des emplois ou des métiers spécifiques ou à l'entrée dans des programmes de formation professionnelle complémentaire ou de formation technique. Moins de 25 pour cent de leur contenu de programme est professionnel ou technique. Ces programmes sont souvent définis comme CITE 3A et ils sont souvent censés donner un accès direct à CITE 5A (enseignement supérieur à orientation universitaire).

L'enseignement professionnel préparatoire inclut des programmes principalement destinés à orienter les étudiants vers le monde du travail et à les préparer à l'entrée dans l'enseignement professionnel continu ou technique. Etant donné que la réussite ne conduit pas à une qualification professionnelle ou technique pertinente sur le marché du travail, ces programmes sont définis comme préprofessionnels. Normalement,

au moins 25 pour cent de leur contenu a une vocation professionnelle. Ces programmes sont normalement associés à CITE 3B et sont conçus pour donner accès à la formation professionnelle de l'enseignement supérieur CITE 5B.

Le troisième type est l'enseignement professionnel. Ces programmes préparent les participants à une entrée directe, sans formation continue, dans des emplois spécifiques. La réussite d'un tel programme conduit à une qualification professionnelle pertinente pour le marché du travail. Ces programmes sont appelés CITE 3C et ne sont pas destinés à conduire directement à CITE 5A ou 5B (enseignement supérieur), mais ouvrent la voie aux programmes CITE 4 ou à d'autres programmes CITE 3.

La coopération accrue concernant la formation et l'enseignement professionnels (FEP) dans l'UE a été lancée par le Processus de Copenhague en 2002 et elle est révisée tous les deux ans.<sup>8</sup> Le lancement de la stratégie Europe 2020 et ses initiatives-phares, ainsi que de la coopération renouvelée dans l'éducation et la formation, ont relancé l'intérêt pour la FEP et son potentiel d'amélioration des compétences de la main-d'œuvre, tout en servant de vecteur pour la croissance durable et inclusive. La FEP est non seulement considérée comme le premier choix pour les étudiants venant de l'enseignement primaire général, mais aussi comme une deuxième chance pour les étudiants qui ont abandonné leur enseignement secondaire général supérieur (Arjona Perez et al. 2010). Bien que l'on ait accordé beaucoup d'attention à la promotion de la FEP en tant qu'alternative attrayante (Conseil européen 2003) et qu'en règle générale, la participation des jeunes à l'enseignement et la formation professionnels (CITE 3) soit équilibrée, la FEP est généralement perçue comme un pis-aller. En Belgique, par exemple – en particulier dans la partie francophone – la FEP est souvent la dernière chance pour les étudiants qui ont échoué dans l'enseignement général et technique (c'est-à-dire, des « transitions en cascade », voir Vanderberghe 2000: les étudiants qui ont échoué ne peuvent faire que des « mouvements à la baisse » vers la FEP, qui est considérée comme moins attractive et plus simple). Un autre exemple est donné par Tomlinson (2005: 176), qui affirme que la formation professionnelle a également un statut inférieur dans les systèmes anglo-saxons (le Royaume-Uni a des systèmes éducatifs différents en Ecosse, au Pays de Galles et en Angleterre). Tomlinson souligne que les classes moyennes ont tendance à éviter la relégation de leurs enfants dans l'enseignement professionnel et l'apprentissage pratique. L'enseignement général reste perçu par les parents comme le meilleur choix pour leurs enfants s'ils veulent être compétitifs et avoir de meilleures opportunités sur le marché du travail. Comme cela a été expliqué, le Royaume-Uni n'a pas de longue tradition d'enseignement professionnel structuré et il a été organisé de manière plus ponctuelle, pour ne pas dire de manière plus axée sur le marché (bien qu'il faille souligner une certaine différence pour le système écossais, qui est similaire à un système axé sur l'emploi, c'est-à-dire avec des options d'éducation et de formation professionnelles plus valorisées et plus variées).

En ce qui concerne l'attitude des gens à l'égard de la FEP, une étude récente menée par Eurobaromètre (Eurobaromètre 2011) a analysé les perceptions de la formation professionnelle de trois points de vue différents: (a) l'importance des qualifications FEP pour le marché du travail; (b) la qualité des dispositions de la FEP; et (c) la perception du statut professionnel de la FEP.

Il est intéressant de noter qu'il existe des incohérences entre les taux de participation à la FEP et les attitudes positives/négatives. En règle générale, la FEP est largement considérée comme une option attractive dans la plupart des Etats membres de l'UE. Cependant, dans des pays tels que Chypre ou le Royaume-Uni, la FEP est perçue de manière positive (au Royaume-Uni, 70 pour cent ont une perception positive ou assez

---

8 Voir: [http://ec.europa.eu/education/news/news2388\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/news/news2388_en.htm) (accessible le 17 octobre 2011)

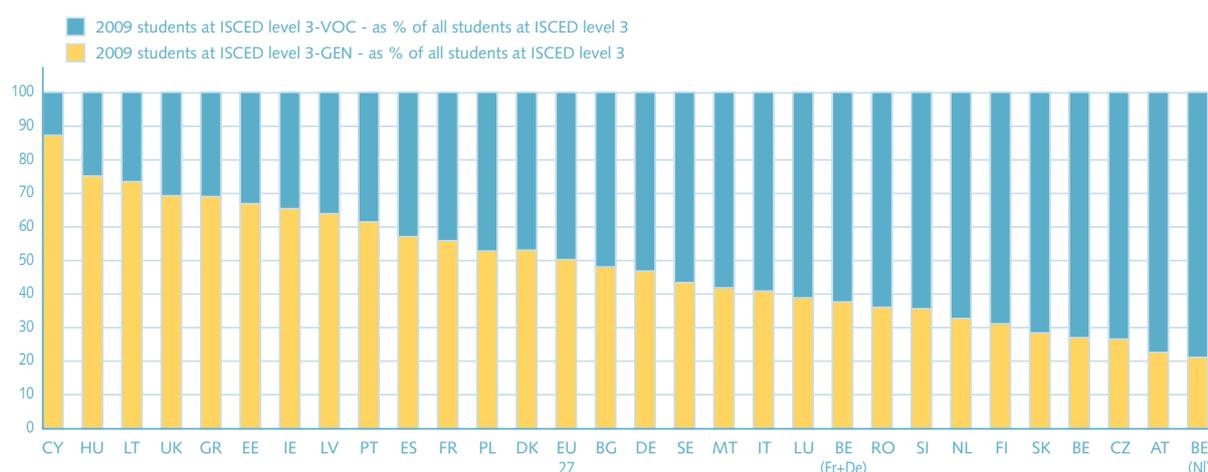
positive, avec 75 pour cent à Chypre) en dépit du faible taux de participation des étudiants à la FEP (CITE 3 – 12,8 pour cent à Chypre et 30,5 pour cent au Royaume-Uni).

Les attitudes positives à l'égard de la FEP ne semblent pas être liées au sexe ou à l'âge mais plutôt au niveau d'éducation. L'enquête souligne que les gens qui ont quitté précocement le système éducatif (avec un plus un faible niveau d'éducation) sont plus susceptibles d'avoir une attitude positive à l'égard de l'enseignement professionnel (76 pour cent). Ceci est moins évident chez les personnes qui ont un diplôme de l'enseignement supérieur (CITE 6).

L'attitude générale positive concerne également les résultats de la FEP en termes de compétences sur le marché du travail: la moyenne de l'UE tourne autour des 80 pour cent. Le cas de Chypre est surprenant parce qu'il atteint des scores très élevés en termes d'attitudes positives à l'égard de la FEP mais son taux de participation à la FEP est le plus faible de l'UE des 27.

Au cours des dernières décennies, l'éducation et la formation ont de plus en plus été sollicitées pour offrir non seulement des connaissances « solides » et « traditionnelles » mais aussi des compétences. Bien qu'il n'existe pas de définition internationale claire des compétences (pour une perspective comparative par pays, voir CEDEFOP 2005 et Winterton 2009), il est généralement accepté que certaines compétences non-techniques et transversales doivent être développées conjointement avec des compétences plus pratiques et académiques (Theodoropoulou 2010). Ces compétences transversales – telles que la communication et le travail d'équipe – sont davantage associées aux travailleurs très qualifiés. Il semble cependant que les gens perçoivent la FEP comme une source de compétences non-techniques (53 pour cent), bien que la proportion ne soit pas aussi élevée que pour les autres questions posées.

**Figure 1 Participation à l'enseignement professionnel et à l'enseignement général (CITE 3)**



Note: l'enseignement pré-professionnel est inclus dans l'enseignement général dans ces indicateurs; données pour la Grèce 2008.

Source: Eurostat education.

La Figure 1 identifie les étudiants participant à la CITE 3 (notez que la CITE 4 – enseignement supérieur non-tertiaire – n'est pas pris en compte ici) et compare les pourcentages d'étudiants inscrits dans l'enseignement général et professionnel, le premier donnant normalement accès à l'enseignement supérieur général et le second aux qualifications pour entrer sur le marché du travail ou l'enseignement professionnel supérieur (CITE 5B).

Bien que ce ne soit pas simple, il est possible de discerner que les pays ayant un système professionnel très réglementé ont aussi une participation plus élevée dans l'enseignement professionnel (tel que l'Autriche, où 80 pour cent des étudiants optent pour un parcours professionnel, mais aussi la Slovénie et la Belgique).

Bien que les décideurs aient accordé une attention accrue à la formation et aux qualifications professionnelles, en prônant davantage la flexibilité horizontale et verticale à travers les domaines d'étude et les filières, ainsi qu'une attention accrue à la qualité des apprentissages, la crise économique a durement frappé le financement de la FEP et de la formation continue. A titre d'exemple, le rapport du CEDEFOP 2010 (CEDEFOP 2010c) sur le Royaume-Uni déclare que 133.000 apprentissages ont été perdus (et peut-être même plus: on ne dispose pas encore de données) en 2010–2011 en raison de coupes budgétaires, et que le budget total de l'éducation sera amputé de 25 pour cent au cours des quatre années à venir (CEDEFOP 2010c).

La figure ne permet pas de faire apparaître une caractéristique importante de la FEP, à savoir si la formation professionnelle de la CITE 3 laisse la porte ouverte à un diplôme de l'enseignement supérieur. A titre d'exemple, le système italien permet à chaque étudiant possédant n'importe quel type de diplôme de la CITE 3 (type long– cinq ans) de s'inscrire à des cours universitaires aux mêmes conditions que des étudiants provenant de l'enseignement général. Cette caractéristique est importante parce qu'elle garantit la possibilité de changer d'orientation et de mettre plus facilement en œuvre l'apprentissage tout au long de la vie car les individus peuvent s'inscrire facilement dans des programmes d'amélioration de leurs qualifications.

Il est urgent d'améliorer la mobilité des étudiants, non seulement sur un plan géographique, mais aussi horizontalement et verticalement au sein des systèmes éducatifs (du général au technique et professionnel et vice versa), et entre les disciplines, au moyen de systèmes de crédits et de la reconnaissance de l'expérience antérieure.

Un examen plus approfondi des Etats membres d'Europe centrale et orientale ne révèle aucune tendance. Tandis que les trois états baltes affichent une division assez similaire entre enseignement général et professionnel, les différences sont beaucoup plus marquées entre les autres pays qui ont adhéré à l'Union européenne en 2004 et ultérieurement.

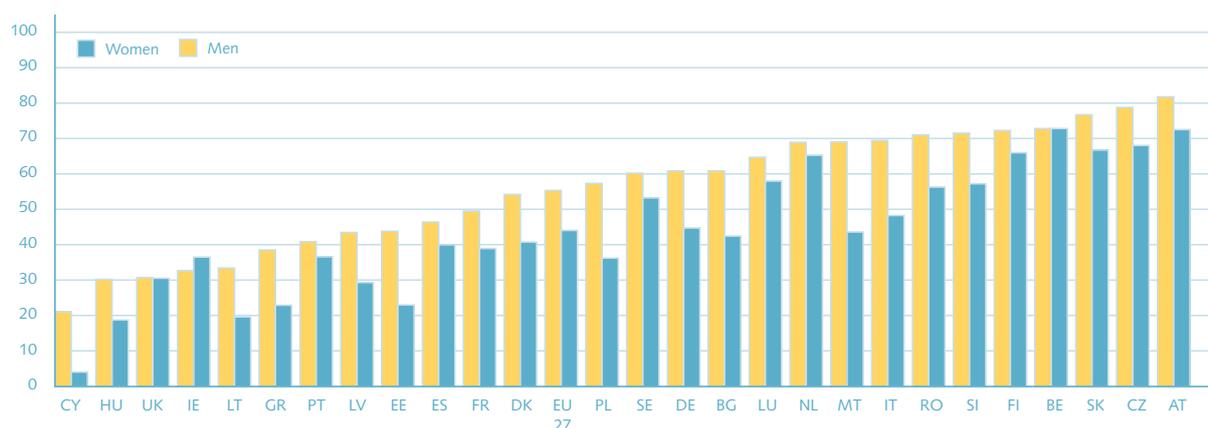
A titre d'exemple, la Pologne est un peu en-dessous de la moyenne de l'UE. Il semble cependant que le nombre d'inscriptions dans l'enseignement professionnel ait augmenté ces dernières années, en particulier depuis l'adhésion à l'UE (année académique: 2006/07) (CEDEFOP 2011b). Cette augmentation s'explique par les changements sur le marché du travail, liés à l'ouverture graduelle des marchés européens du travail aux travailleurs polonais. La demande extérieure de travailleurs qualifiés et leur migration vers d'autres Etats membres a accéléré l'augmentation de la demande nationale de travailleurs possédant des qualifications agréées dans des emplois particuliers, ce qui s'est traduit par une augmentation du nombre de jeunes optant pour l'enseignement professionnel (CEDEFOP 2011b). Cela peut également être analysé comme une "fuite des cerveaux européens" des étudiants polonais hautement qualifiés. Cette fuite des cerveaux ne peut être inversée que si les étudiants peuvent retourner dans leur pays et s'ils peuvent trouver un travail de même niveau (Horváth 2004). Dans d'autres pays de l'UE, tels que la Slovaquie, la Roumanie et la République tchèque, d'importantes proportions d'étudiants s'inscrivent dans l'enseignement professionnel (72,8 pour cent, 63,7 pour cent et 73,3 pour cent, respectivement).

Enfin, parmi les pays nordiques, la Finlande compte le plus grand pourcentage d'étudiants dans l'enseignement professionnel (près de 70 pour cent). Historiquement, l'enseignement et la formation professionnels n'ont pas été organisés de manière centrale en Finlande. Des réorganisations majeures ont eu lieu depuis la

Deuxième Guerre mondiale (dans les années 1960 et 1980). Aujourd'hui, les réglementations confèrent une importante indépendance aux prestataires locaux qui adaptent l'éducation et la formation aux besoins locaux (CEDEFOP 2011a). Les étudiants finlandais qui s'engagent dans l'enseignement et la formation professionnels peuvent avoir un accès direct aux diplômes universitaires, tant généraux que professionnels. Cette perméabilité est également conforme avec l'idée, que l'on trouve souvent dans les systèmes universels, que les parcours pédagogiques doivent être suffisamment flexibles pour assurer de solides compétences de base (pas de dépistage précoce ou de sélection jusqu'à 17 ans) et une série de possibilités d'études.

Le rapport finlandais du CEDEFOP sur la FEP souligne également que la popularité de l'enseignement et de la formation professionnels a augmenté depuis le début des années 2000. Le rapport avance un certain nombre d'explications différentes, y compris plusieurs campagnes organisées par le Ministère de l'Éducation et de la Culture et les partenaires sociaux, ainsi que des concours de compétences nationaux annuels. Par ailleurs, de nombreux jeunes ont le sentiment que les qualifications universitaires offrent des niveaux d'emploi et de salaires moins élevés que les qualifications professionnelles (CEDEFOP 2011a).

**Figure 2 Participation à l'enseignement professionnel (CITE 3), par sexe, 2009**



Note: données pour la Grèce à partir de 2008.

Source: Eurostat education.

La Figure 2 indique les proportions d'étudiantes et étudiants qui sont inscrits dans l'enseignement secondaire professionnel (CITE 3). Dans la plupart des pays, les étudiants ont davantage tendance à opter pour l'enseignement professionnel que les étudiantes. Cette différence peut être moins marquée dans les pays ayant un enseignement professionnel approfondi (allant des secteurs dominés par les hommes tels que les professions mécaniques aux secteurs dominés par les femmes tels que les soins de santé et la coiffure). Cette considération semble se vérifier pour les pays où la participation à l'enseignement professionnel est élevée et répandue (Belgique Flandres) et Belgique dans son ensemble, Autriche, Pays-Bas), mais aussi dans les pays où la participation est moins élevée pour les deux sexes (Royaume-Uni et Irlande où les étudiantes sont plus nombreuses que les étudiants). En moyenne, il y a une différence de 9,4 pour cent entre les hommes et les femmes au plan européen.

Bien que la figure ne le fasse pas apparaître de prime abord, l'attention devrait être dirigée vers la segmentation horizontale des genres au sein de l'enseignement et de la formation professionnels. Au Royaume-Uni, par exemple, il est prouvé que les femmes prennent de plus en plus part aux programmes profession-

nels dans les TIC, mais cela les conduit à un cul-de-sac et elles sont cantonnées à des emplois peu payés parce qu'elles ne poursuivent pas leur formation (elles deviennent, par exemple, employées de bureau ou assistantes au lieu d'ingénieurs: les femmes ont tendance à acquérir des compétences non-techniques en TIC et les hommes des compétences plus solides en TIC) (Krikup 2011). Cela signifie également que, bien que superficiellement la participation des étudiantes et des étudiants puisse être égale, il peut aussi y avoir une segmentation horizontale cachée. Cette segmentation peut aboutir ultérieurement à des résultats différents sur le marché du travail (en termes de taux d'emploi et d'écarts de salaire) (Krikup 2011) (voir la Figure 1 de l'Annexe montrant la participation à l'enseignement professionnel des jeunes gens et des jeunes filles à travers les secteurs en Allemagne (Krikup 2011).

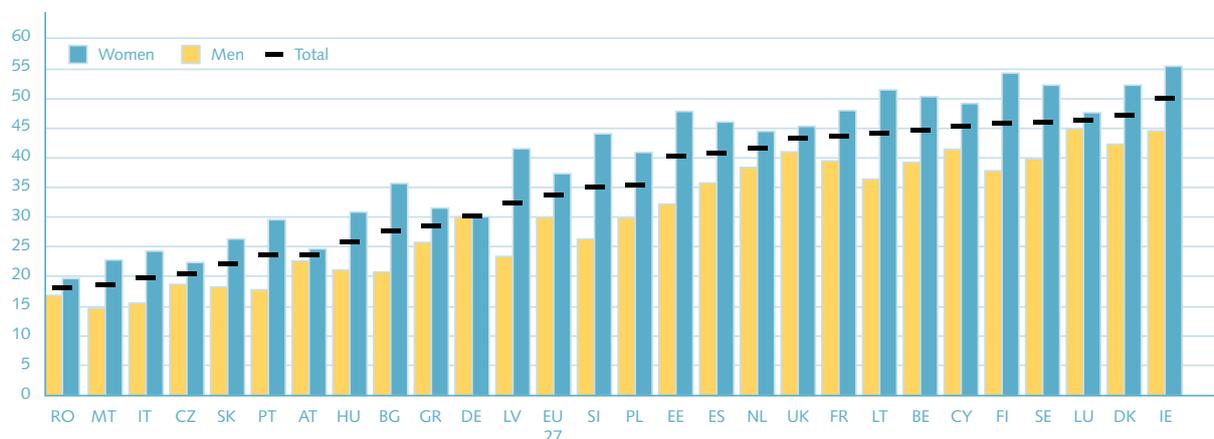
Lorsqu'on examine les résultats sur le marché du travail répartis par type de CITE 3 afin de comparer si les étudiantes ou les étudiants terminant leurs études ont plus d'opportunités sur le marché du travail avec un diplôme de l'enseignement général ou de l'enseignement secondaire supérieur professionnel, il semble que pour l'UE21, la moyenne (on ne dispose que des données ventilées de l'OCDE), les taux d'emploi des femmes sont moins élevés que ceux des hommes pour les trois types de CITE (OCDE 2011).

Bien qu'il n'existe pas de différence importante dans les taux d'emploi des hommes pour différents types de CITE, on enregistre un écart plus important parmi les femmes: les femmes à courte CITE (3C – conduisant directement au marché du travail) ont un taux d'emploi de 10 pour cent inférieur par rapport aux travailleuses ayant une longue CITE générale (3A), qui conduit normalement à l'enseignement supérieur. Cela pourrait être un facteur, parmi d'autres moins visibles, qui pousse les jeunes étudiantes à passer à l'enseignement supérieur. Ceci est apparemment confirmé par la plus grande participation des femmes à l'enseignement supérieur dans la plupart des pays de l'UE (Figure 3).

## 3.2 Enseignement supérieur

La Stratégie Europe 2020 (CE 2010) s'est fixée pour objectif d'améliorer les résultats scolaires des jeunes dans l'enseignement supérieur (CITE 5–6): au moins 40 pour cent des gens âgés entre 30 et 34 ans devraient avoir un diplôme d'ici 2020. La Figure 3 présente les données de tous les Etats membres par genre.

Figure 3 Diplômés de 30 à 34 ans, par sexe, 2010



Source: Eurostat education.

La participation des femmes à l'enseignement supérieur est plus élevée que celle des hommes dans tous les pays européens, avec des différences importantes, par exemple dans les pays baltes, en Slovénie, Bulgarie mais aussi Finlande, Irlande et Danemark. La moyenne de l'UE27 est de 33,6 pour cent, bien que près de la moitié des pays de l'UE présentent des moyennes plus élevées. La moyenne de l'UE baisse en raison du très faible taux de diplômées en Roumanie, à Malte, en Italie, République tchèque, Slovaquie et Hongrie, mais aussi en Autriche et au Portugal (moins de 25 pour cent). On peut noter que certains pays ayant une longue tradition en matière d'enseignement professionnel ont des pourcentages inférieurs de diplômées (Autriche et Allemagne), ou que les pourcentages sont relevés par le haut niveau d'inscription des étudiantes (Slovénie).

En dépit des pourcentages croissants de personnes qualifiées (en 2010, 33,1 pour cent des personnes ayant une qualification de l'enseignement supérieur étaient âgées entre 25 et 34 ans, alors que les gens âgés entre 55 et 74 ans ne représentaient que 17 pour cent, données non représentées ici), on constate des variantes importantes en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur et l'accomplissement du programme d'études supérieures parmi les groupes sociaux.

Il ne faut pas se méprendre sur la forte augmentation du niveau d'éducation, qui ne résulte pas d'une "démocratisation" du niveau d'éducation: la "massification de l'éducation" (Altbach et McGill Peterson 1999) n'engendre pas une plus grande égalité en termes de répartition des possibilités pour les jeunes étudiants lorsqu'il s'agit d'entrer sur le marché du travail.

Plusieurs facteurs auto-alimentés peuvent réduire l'impact positif d'un système éducatif: environnement social médiocre (famille, communauté, difficultés personnelles), faibles possibilités d'emploi, faibles revenus et, par conséquent, médiocres opportunités (CES/ETUI 2012).

Des études ont confirmé qu'en Europe occidentale il subsiste une variation considérable concernant le niveau d'éducation. Machin (2004) a constaté une augmentation de l'immobilité sociale au Royaume-Uni, où les enfants de familles plus aisées bénéficient davantage d'une participation accrue à l'enseignement supérieur. Reimer et Pollak (2009) affirment qu'en Allemagne il subsiste une variance verticale et horizontale en dépit d'une participation accrue à l'éducation et le contexte social continue d'avoir un impact important sur l'obtention de l'accès à l'enseignement universitaire.

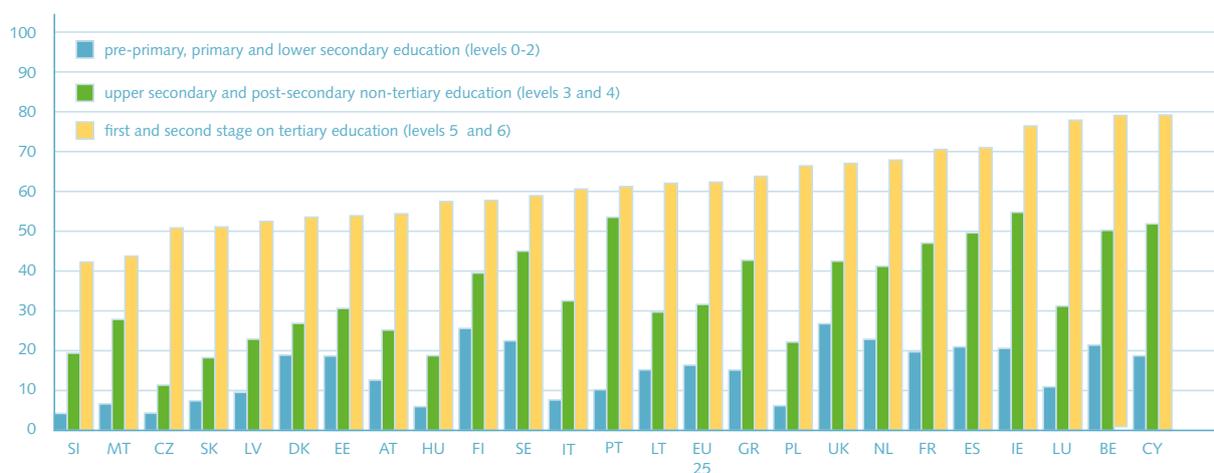
Heath et al. (2008) donnent un autre exemple de la manière dont les antécédents personnels peuvent entraver la participation à l'enseignement supérieur. Les auteurs ont comparé le niveau d'éducation des immigrants de deuxième génération en France, au Royaume-Uni, en Belgique, Suède, Autriche, Danemark, Norvège, Suisse et aux Pays-Bas. Leur étude a fait apparaître que les jeunes étudiants issus de l'immigration ont tendance à enregistrer de moins bons résultats que les autochtones et que les variables explicatives incluent le contexte socio-économique et l'appartenance à une minorité, les compétences linguistiques, le manque d'aspiration et d'encouragement de la famille, ainsi que la discrimination et l'accès réduit à la citoyenneté (ETUI/ETUC 2012). Une étude quantitative menée par Oppesidano et Turati (2011) a révélé qu'en France, Allemagne, Italie, Grèce, Norvège, au Portugal, en Espagne, Suède et au Royaume-Uni le plus faible niveau d'éducation est associé à « l'effet de l'établissement scolaire » et au contexte social.

La Figure 4 montre comment le niveau d'éducation des parents peut être un bon indicateur de l'accès des enfants à l'enseignement supérieur. Dans l'UE25 (la plupart des données récentes date de 2005), la différence moyenne entre le pourcentage d'étudiants diplômés dont les parents ont un niveau d'éducation inférieur et les étudiants diplômés dont les parents ont atteint les études supérieures est de 47 pour cent.

Cela confirme que le contexte familial continue de jouer un rôle important dans les choix éducatifs et la réussite des enfants, car il ne s'agit pas seulement d'une question de soutien financier, mais parce que les aspects sociaux, culturels et géographiques, tels que l'accès aux ressources culturelles ou la qualité de l'offre éducative dans la région où vit la famille jouent aussi un rôle (ETUI/CES 2011).

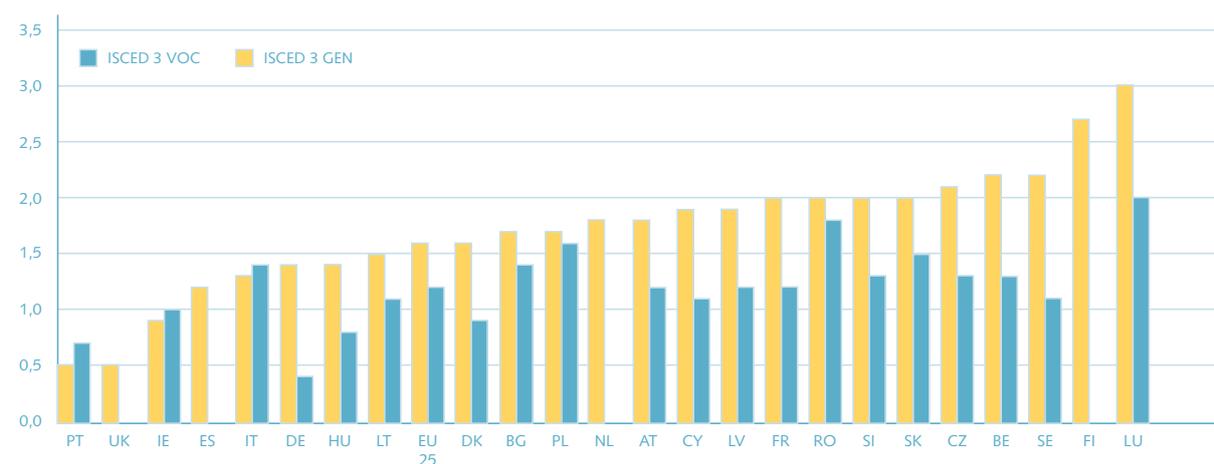
C'est la raison pour laquelle l'éducation est considérée comme un élément des discussions sur la prévention de l'exclusion sociale et la promotion d'un meilleur accès au marché du travail.

**Figure 4 Accès à l'enseignement supérieur par niveau d'éducation des parents, 2005**



Source: Eurostat education.

**Figure 5 Nombre moyen de langues apprises par l'élève à CITE 3 général et professionnel, 2010**



Note: pas de données disponibles pour l'Estonie, la Grèce, Malte, l'Espagne (professionnel), Finlande (professionnel) ou le Royaume-Uni (professionnel).

Source: Eurostat education.

La Figure 5 montre les langues enseignées dans les établissements d'enseignement général et professionnel (CITE 3 – les données font référence à 2010). Les langues sont essentielles pour stimuler le marché du travail et apprendre la mobilité.<sup>9</sup> Il convient de noter qu'il s'agit du nombre moyen de langues enseignées: un score de 0,5 pour cent (Portugal – enseignement général) devrait être interprété comme une moyenne parmi tous les participants à l'enseignement général secondaire supérieur.

Bien que la Figure 5 ne dise rien quant à la qualité de l'enseignement des langues ou si ces langues sont utilisées de manière active à l'école et dans la vie quotidienne, il est clair qu'il existe des différences majeures entre les jeunes dans l'enseignement secondaire général supérieur et dans l'enseignement professionnel. Un des rares pays où l'enseignement des langues est plus répandu dans l'enseignement professionnel que dans l'enseignement général est l'Italie, bien que cela soit probablement dû au fait que l'apprentissage des langues et les écoles de tourisme sont considérés comme de l'enseignement professionnel.

L'existence d'établissements secondaires spécifiques axés sur les langues influence bien entendu le volume d'apprentissage des langues. Dans les pays qui sont naturellement bi/multilingues (par exemple, le Luxembourg et la Belgique), en théorie, l'apprentissage moyen des langues devrait être plus élevé. Cependant, la différence entre l'enseignement professionnel et général reste très importante.

Une récente publication Eurostat (2010) donne un aperçu du niveau d'apprentissage des langues aux niveaux primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur, ainsi que des perceptions des connaissances linguistiques. Les données indiquent que, depuis 2000, l'apprentissage des langues a sensiblement augmenté chez les élèves des écoles primaires. Cependant, l'augmentation est moins marquée dans l'enseignement secondaire supérieur. En ce qui concerne les perceptions (auto-déclarées) de la connaissance des langues étrangères dans l'UE27 chez les personnes de 25 à 64 ans, plus d'un tiers des adultes affirment qu'ils ne connaissent aucune langue étrangère. Par contre, une proportion plus élevée de jeunes font état d'une connaissance des langues étrangères.

Il existe également des différences nationales importantes au niveau de l'enseignement secondaire supérieur: dans 15 pays sur les 22 pour lesquels on dispose de données, plus de trois étudiants sur quatre de l'enseignement général secondaire supérieur apprennent au moins deux langues étrangères, tandis qu'en Irlande et au Royaume-Uni, 19 pour cent et 51 pour cent, respectivement, n'étudient aucune langue étrangère.

Conjointement avec les langues, l'apprentissage et l'expérience professionnelle acquise à l'étranger jouent un rôle important dans l'apprentissage et la mobilité professionnelle des étudiants et des futurs travailleurs (EC 2010b). La Figure 6 présente la mobilité des étudiants de l'enseignement supérieur suivant des études dans un autre pays de l'Union Européenne en 2009 et 2008.

---

<sup>9</sup> Voir: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf). Voir aussi les Conclusions du Conseil en 2002 sur les objectifs à atteindre en matière d'éducation et de formation en 2010.

**Figure 6 Étudiants (CITE 5–6) suivant des études dans un autre pays de l'UE27 (en pourcentage de tous les étudiants)**



Note: pas de données sur le Luxembourg; pas de données sur la Grèce pour 2009.  
Source: Eurostat education.

La Figure 6 montre l'exode d'étudiants de l'enseignement supérieur dans l'UE27 qui ont décidé d'étudier dans un autre pays de l'UE. Ces chiffres ne font pas état des étudiants Erasmus qui étudient à l'étranger pendant un certain nombre de mois, mais uniquement de ceux qui sont officiellement inscrits dans un établissement étranger d'enseignement supérieur. Les pourcentages sont très faibles: pour la plupart des pays, ils n'atteignent pas 1 pour cent de la population estudiantine. Les pays qui enregistrent un exode important d'étudiants sont Malte, Chypre et la Slovaquie. Depuis 2008, il n'y a pas eu de changements majeurs, sauf en Irlande et à Chypre. Bien que le programme Erasmus ait attiré un nombre croissant absolu d'étudiants<sup>10</sup>, ces derniers semblent moins enclins à s'inscrire pendant plusieurs années dans un pays étranger. On peut identifier de nombreux obstacles: les procédures administratives ne sont pas toujours claires, les barrières linguistiques, le poids économique lié au fait de déménager et de vivre seul et le manque d'informations sur les possibilités d'études à l'étranger.

10 Voir: [http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920\\_en.htm#09](http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm#09) pour les nombres absolus concernant les étudiants Erasmus.



## 4. Employabilité et résultats sur le marché du travail pour les jeunes travailleurs

En dépit de son utilisation répandue, le concept d'employabilité est très vague. D'une part, il dépend de multiples facteurs internes, externes et contextuels (Gautié 2009) et, d'autre part, il présente des connotations différentes selon la période de vie considérée (Boateng et al. 2011). L'employabilité est définie par le CEDEFOP comme la « combinaison de facteurs qui permettent aux individus de progresser vers ou d'intégrer un emploi et d'évoluer durant leur carrière » (CEDEFOP 2008).

L'employabilité joue donc un rôle important dans les préparations à l'emploi (durant et juste après avoir quitté une éducation et une formation officielles), ainsi que dans la transition vers l'emploi et durant la vie professionnelle.

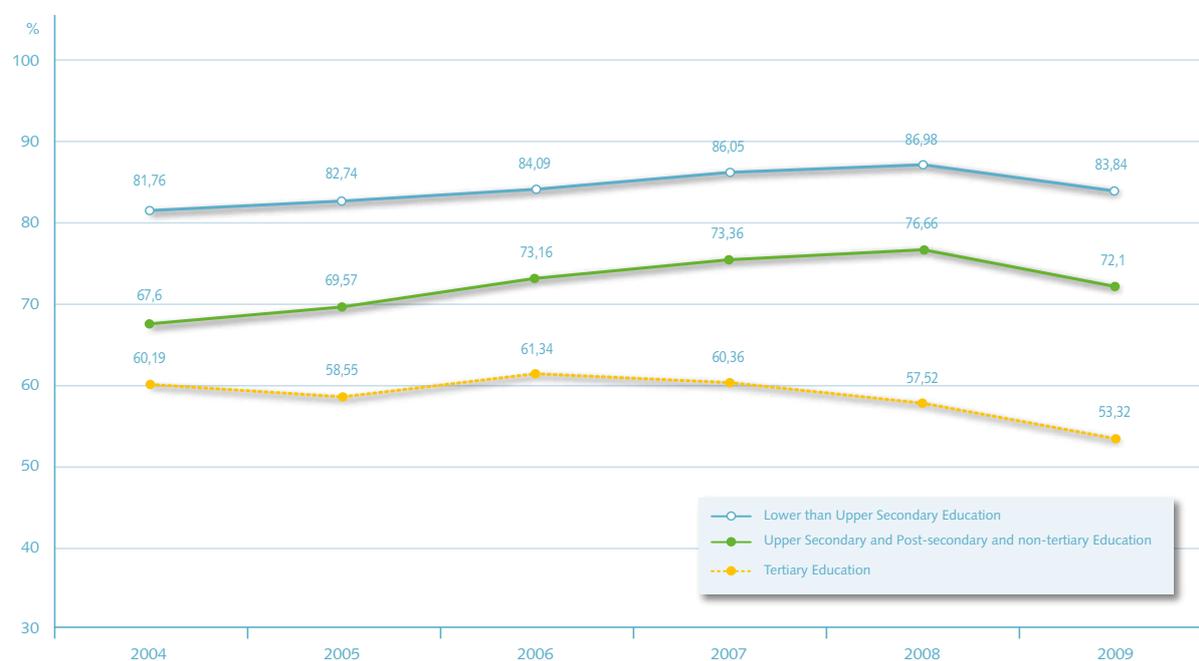
Un des principaux facteurs considérés comme essentiel dans le développement de l'employabilité est le niveau d'éducation, qui est un bon indicateur des résultats sur le marché du travail.

Cependant, mesurer uniquement l'employabilité sur la base du niveau d'éducation ne donne qu'une vision très limitée et incomplète, car d'importants aspects complémentaires ne sont pas pris en compte. Premièrement, le niveau d'instruction atteint dépend souvent du contexte social et la qualité de l'éducation ne peut être appréhendée par des données. De plus, la structure économique joue un rôle dans le choix du type de diplôme qui améliore l'employabilité plus que d'autres (par exemple, en Italie, les niveaux d'emploi entre des jeunes issus de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur ne sont pas sensiblement inférieurs à ceux de jeunes diplômés. Cette situation s'explique par la structure de l'économie italienne qui dépend fortement de petites et moyennes entreprises qui ont une demande considérable de travailleurs peu et moyennement qualifiés (Persano 2011). Lorsqu'on mesure l'employabilité des jeunes, une analyse axée uniquement sur le niveau d'éducation ne tient pas compte du rôle de l'expérience professionnelle (ainsi que de l'éducation informelle) dans les chances qu'ont les gens d'intégrer le marché du travail, et, au niveau macro, du rôle joué par le cycle économique et son impact sur les différents secteurs requérant des compétences différentes.

Enfin, une transition vers le marché du travail obtenue par un niveau élevé d'employabilité ne donne aucune indication quant à la qualité du premier emploi obtenu (Boateng et al. 2011).

Boateng et al. (2011) a essayé de réadapter l'indicateur de l'employabilité sur la base du taux d'emploi après l'obtention du diplôme. En dépit du caractère incomplet des données sur la contribution de l'éducation à l'employabilité – elle ne tient toujours pas compte des variables affectant les qualifications ou le rôle de l'éducation et de l'expérience professionnelle – il est intéressant d'examiner les pourcentages de jeunes de 20 à 34 ans trouvant un emploi dans les trois ans qui suivent l'obtention du diplôme. Les résultats sont indiqués par niveau d'éducation.

**Figure 7** Pourcentage de 20–34 ans trouvant un emploi dans les trois ans suivant l'obtention du diplôme, par niveau d'éducation atteint



Source: calculs du CRELL basés sur Eurostat.

Les calculs des auteurs sont basés sur le module *ad hoc* 2009 d'Eurostat sur les transitions de l'école vers le marché du travail. Pour chaque année depuis 2004, ils donnent un aperçu du taux d'emploi des jeunes de 20 à 34 ans (la tranche d'âge a été choisie de manière à être conforme aux référentiels d'emploi et d'éducation de la Stratégie Europe 2020) entre un et trois ans après l'obtention du diplôme (Boateng et al. 2011).

Les jeunes ayant un niveau d'éducation inférieur ont des taux d'emploi inférieurs à ceux des travailleurs moyennement et hautement qualifiés. Les jeunes qualifiés avaient un taux d'emploi de 31 pour cent supérieur en 2004 par rapport aux travailleurs moins qualifiés. En 2009, le taux d'emploi des jeunes passant de la formation initiale au marché du travail a enregistré une nette baisse, lorsque la crise économique a frappé les marchés du travail. Il convient aussi de noter que la crise semble avoir d'abord frappé les personnes à faible niveau d'instruction, car leur taux a commencé à baisser dès 2008.

Des données supplémentaires d'Eurostat, collectées dans le cadre du Processus de Bologne, montrent le taux de chômage moyen des diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5–6) de 2003 et 2007; la crise économique récente n'est donc pas prise en compte. Les deux colonnes font référence au taux de chômage trois ans et plus de trois ans après l'obtention du diplôme. On constate des différences nationales importantes entre les Etats membres non seulement après l'obtention du diplôme mais aussi trois ans plus tard. Cependant, des recherches quantitatives ont fait apparaître que les résultats de la transition en Europe peuvent commencer à converger cinq ans après l'obtention du diplôme (Van der Velden et Wolbers 2008).

**Figure 8 Taux de chômage des personnes âgées de 20 à 34 ans, par nombre d'années depuis l'obtention du diplôme (CITE 5–6) et sexe (2003–2007)**



Source: Eurostat education

Les deux extrêmes de la Figure 8 montrent qu'aux Pays-Bas moins de 5 pour cent des diplômés n'ont pas trouvé d'emploi après moins de trois ans, alors qu'en Grèce plus de 30 pour cent des jeunes diplômés sont encore à la recherche d'un emploi. Douze des 27 pays ont des taux inférieurs à 10 pour cent pour les trois premières années après l'obtention du diplôme, y compris les pays baltes, le Royaume-Uni, Malte, la Finlande, la Suède, l'Irlande, l'Allemagne et l'Autriche. Les 15 pays restants présentent des taux plus élevés, bien que des différences baissent sensiblement après trois ans. A part la France, l'Espagne, l'Italie, le Portugal et la Grèce, tous les pays présentent des taux de chômages inférieurs à 5 pour cent 3 après l'obtention du diplôme.

## 4.1 Statistiques du chômage

Dans cette section, nous examinons la contribution de l'éducation à l'employabilité et aux résultats sur le marché du travail, en comparant le chômage et l'emploi des jeunes et des adultes à niveaux d'éducatifs différents au cours des dernières années.

Depuis 2006, les jeunes (15–24 ans et 25–29 ans) et les adultes ont été confrontés à des hausses importantes du chômage mais, depuis le début de la crise financière, ce sont les jeunes qui ont le plus souffert. Entre 2008 et 2010, leur taux de chômage a augmenté, en établissant une moyenne pour toute l'Europe, de plus de 4 points de pourcentage (passant de 15,6 pour cent à 19,9 pour cent).

Le taux de chômage des “jeunes plus âgés” (25–29 ans), qui sont censés avoir terminé leurs études et avoir acquis une certaine expérience professionnelle, a également été affecté par la crise: depuis 2008, des augmentations constantes ont été enregistrées dans leur taux de chômage.

**Figure 9 Chômage par groupe d'âge, UE27, 2010**

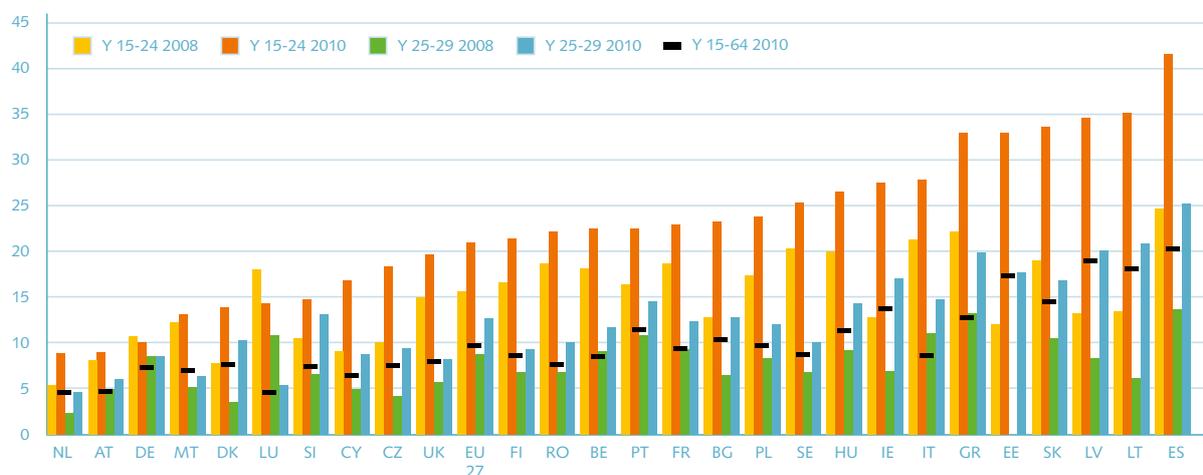


Source: Enquête Eurostat sur les forces de travail.

Un taux de 12,6 pour cent a été atteint en 2010, soit une augmentation de 4 points de pourcentage par rapport à la période précédant la crise.

Même si les taux de chômage des jeunes sont peut-être surestimés parce que la plupart des étudiants sont encore en formation et ne peuvent donc pas être comptés comme une partie de la population active (Lefresne 2003), les taux de chômage de ce groupe ont certainement sensiblement augmenté depuis 2008.

**Figure 10 Taux de chômage par groupe d'âge, 2008 et 2010 (%)**



Source: Note de l'Enquête sur les forces de travail: pas de données pour les jeunes âgés de 25 à 29 ans pour EE and MT.

La Figure 10 montre l'évolution du chômage des jeunes de 15 à 24 ans et de 25 à 29 ans, ainsi que le taux de chômage global pour tous les Etats membres de l'UE.

Les taux de chômage des jeunes, bien que "normalement" plus élevés pour un certain nombre de raisons, tels que le manque de capital humain (Ball et Blanchflower 2011), ont explosé en 2010 non seulement pour les très jeunes mais aussi pour les 25–29 ans, qui sont censés avoir accompli la transition éducation–travail. Tous les pays ont vu leur taux augmenter proportionnellement aux mêmes pourcentages que pour le groupe plus jeune. Cela signifie que la recherche d'un emploi est devenue plus difficile non seulement pour les jeunes, qui sont généralement moins qualifiés et ont moins d'expérience, mais aussi pour les jeunes plus âgés.

Dans la plupart des pays, les jeunes ont été confrontés à une hausse du chômage. Les augmentations les plus marquantes ont eu lieu en Espagne, Lituanie, Lettonie, Estonie et Irlande. En Irlande, Lettonie, Lituanie et Espagne, de nombreux jeunes travaillaient dans le secteur de la construction avant la crise, qui a été durement frappé par la crise de l'immobilier (Bell et Blanchflower 2011). Les données révèlent que, dans ces pays, le chômage des jeunes a augmenté dès 2007 (non indiqué), révélant les difficultés rencontrées précocement dans certains secteurs, tels que la finance, l'immobilier et la construction (Math 2011).

Certains pays, tels que la Grèce ou l'Italie, ont connu une faible augmentation du chômage parce que le taux d'avant la crise était déjà supérieur à 20 pour cent: la crise économique a « simplement » exacerbé un marché du travail déjà fragile (Persano 2011).

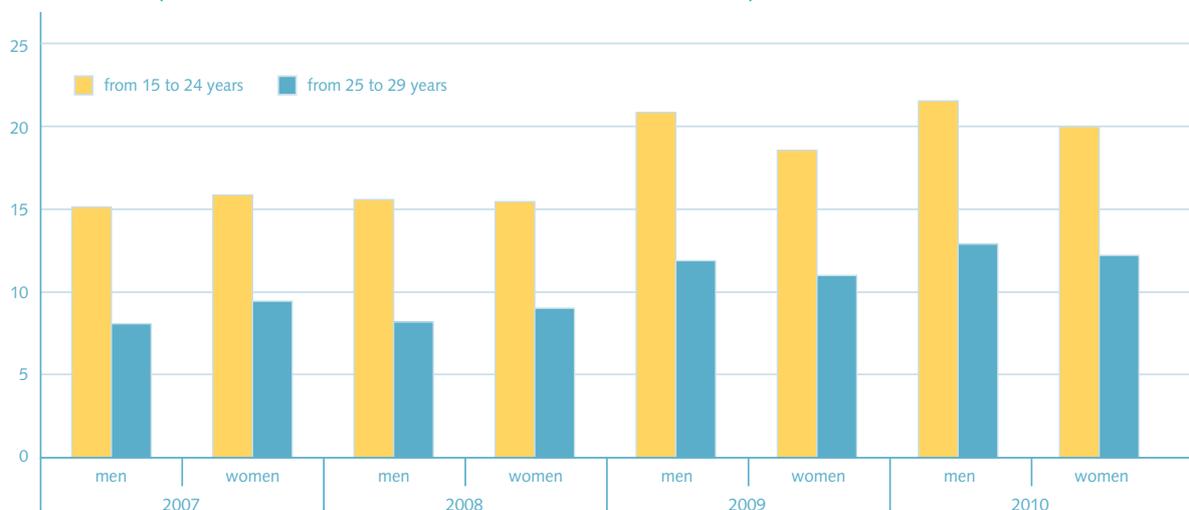
Certains pays ayant connu de fortes augmentations du taux de chômage en 2010 ont également été confrontés à une augmentation du taux de NEET (jeunes ne travaillant pas, ne suivant pas d'études ou de formation, et donc sans emploi mais ne recherchant pas activement un travail, ainsi que les inactifs) chez les 15 à 24 ans mais aussi en partie chez les 15–19 ans (Espagne, Irlande et Royaume-Uni – données Eurostat non indiquées).

Les taux de chômage des jeunes âgés de 25 à 29 ans ont augmenté dans la plupart des pays, les seules exceptions étant l'Allemagne, le Luxembourg et la Pologne, où ce groupe d'âge a obtenu de meilleurs résultats en 2010.

Le faible taux de chômage des jeunes en Allemagne peut également être attribué au développement du système FEP et aux régimes de chômage partiel (Ball et Blanchflower 2011). Ce constat est conforme au regroupement présenté plus haut. L'Autriche et l'Allemagne, ainsi que les Pays-Bas, ont un régime de transition axé sur l'emploi: en d'autres termes, les jeunes reçoivent généralement une formation sur le terrain. En outre, une très large définition de l'emploi<sup>11</sup> leur permet d'inclure dans l'emploi – en d'autres termes, d'exclure des statistiques du chômage – tous les jeunes suivant actuellement une formation sur le lieu de travail ou combinant des études avec des expériences professionnelles.

11 Les définitions Eurostat de l'emploi et du chômage sont toutes deux basées sur la définition de l'OIT. Les personnes employées sont définies comme étant les gens âgés de 15 et plus qui travaillent durant la semaine de référence (au moins une heure) pour un salaire, profit ou gain familial [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Glossary:Employed\\_person\\_-\\_LFS](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:Employed_person_-_LFS)

**Figure 11 Taux de chômage annuels moyens pour les hommes et les femmes, par groupes d'âge différents, 2007–2010 (UE27 et tous les niveaux d'éducation)**



Source: Enquête Eurostat sur les forces de travail.

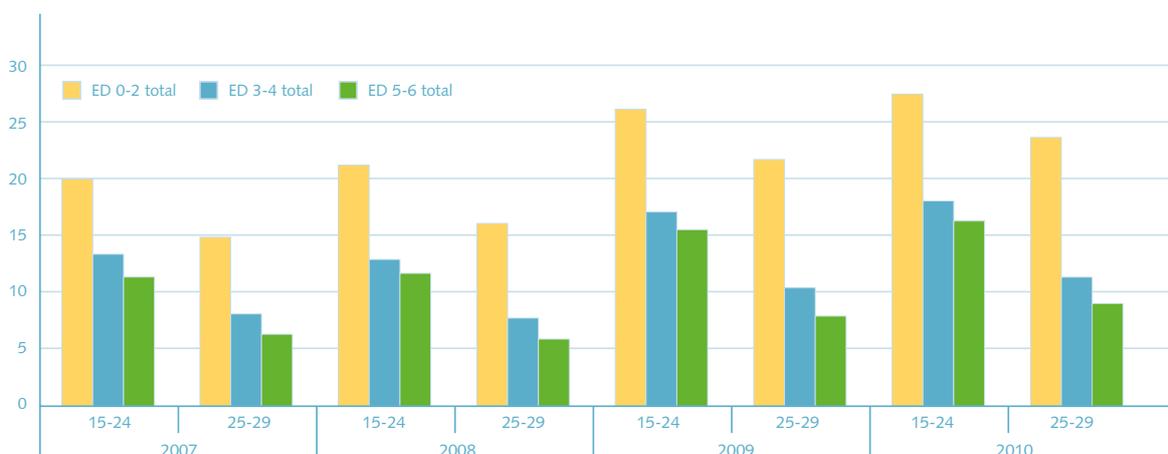
La Figure 11 présente les taux de chômage moyens pour trois groupes différents de jeunes: 15–24 ans, 25–29 ans. Les données concernent l'UE27 entre 2007 et 2010.

Les taux ont augmenté pour les travailleuses et les travailleurs. En 2010, les jeunes femmes (15–24 ans) avaient des taux de chômage légèrement inférieurs à ceux des hommes du même âge. En moyenne, les jeunes travailleuses et travailleurs (15–24 ans) ont été frappés plus durement par la crise: au cours des dernières années, leurs tendances en matière de chômage ont augmenté en flèche, atteignant 20 pour cent. Durant la crise, on a également assisté à une augmentation parallèle du travail à temps partiel chez les hommes, bien que les femmes restent surreprésentées dans cette forme d'emploi (Eurostat LSF, données non indiquées).

Il est également important de noter que, bien qu'il soit possible que le taux de chômage du groupe d'âge plus jeune (15–24 ans) soit surestimé en raison de la construction de l'indicateur du chômage (Lefresne 2003), le taux de chômage des jeunes de 25 à 29 ans reste sensiblement plus élevé que celui des travailleurs plus âgés. Cette situation pourrait être due à une combinaison d'effets, y compris leur moins grande expérience professionnelle, le fait qu'ils viennent d'intégrer le marché du travail et sont plus exposés à la règle du « dernier entré, premier sorti » (Gautié 2009) ou qu'ils sont engagés sur un contrat à durée déterminée ou un contrat d'agence – comme c'est souvent le cas chez les jeunes – et que, en raison de la crise économique, leurs contrats n'ont pas été renouvelés. Cela correspond également à une augmentation de la part du travail intérimaire chez les jeunes (CES/ETUI 2012).

Il convient de noter que, lorsqu'on compare les moyennes de l'UE, on ne tient pas compte des différences importantes au sein des pays. Cependant, bien que les différences sur le marché du travail entre les hommes et les femmes dépendent fortement du pays (entre autres facteurs, le marché du travail et les institutions de protection sociale), l'âge est un élément de différenciation dans tous les pays concernant les résultats sur le marché du travail (Gautié 2009).

**Figure 12 Chômage par âge et niveau d'éducation, 2007/2010**  
(moyenne UE27)



Source: Enquête sur les forces de travail.

La Figure 12 indique le taux de chômage moyen pour les jeunes de 15 à 24 ans et les 25–29 ans et par niveau d'éducation.<sup>12</sup> Les données portent sur les années 2008 à 2010 et font référence à l'UE27.

Le chômage a augmenté pour tous les groupes d'âge à partir de 2008; on note cependant des différences en fonction du niveau d'éducation.

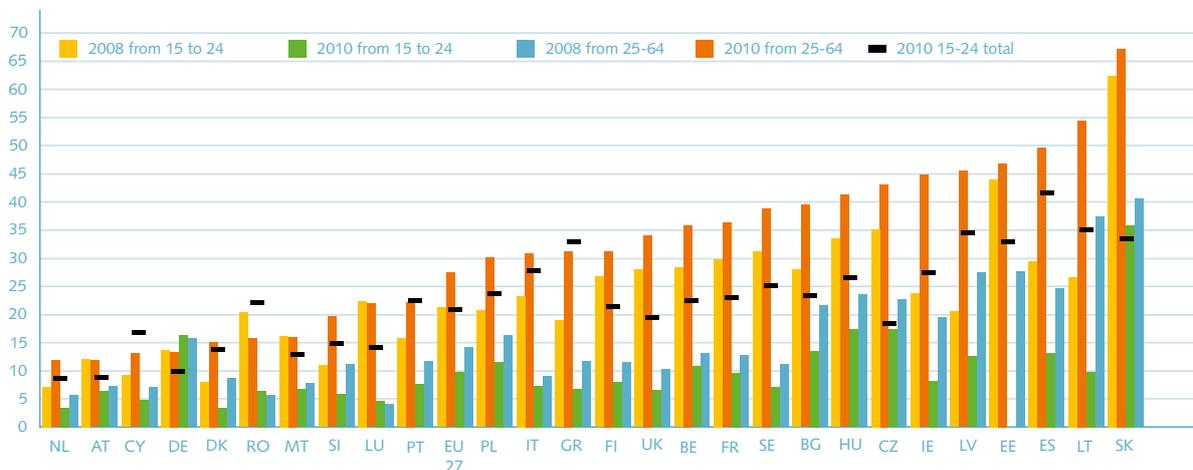
Pour les jeunes de tous les âges ayant seulement un diplôme de l'enseignement préélémentaire, du primaire ou du secondaire inférieur (CITE 0–2), l'augmentation du taux de chômage a été beaucoup plus prononcée que pour d'autres groupes d'âge ayant des diplômes de niveau moyen ou supérieur. Les groupes d'âge avaient des taux de chômage clairement différents avant la crise: ceux âgés de 15 à 24 ans avaient le taux le plus élevé (20 pour cent) en 2007, atteignant près de 27 pour cent en 2010. On constate la même forte augmentation dans le groupe des 25–29 ans, dont le taux a augmenté d'environ 7 points de pourcentage de 2008 à 2010 (de 16,2 pour cent à 23,7 pour cent).

Les jeunes sortant de l'enseignement secondaire supérieur sont caractérisés par la même tendance, mais avec un taux de chômage plus faible. Des diplômes plus élevés semblent offrir de meilleures chances d'intégrer le marché du travail, ou de ne pas en sortir. En ce qui concerne les diplômes les plus élevés (CITE 5-6), le taux de chômage est élevé dans le premier groupe d'âge, mais il diminue sensiblement lorsque les jeunes ont intégré le marché du travail et peuvent compter sur une expérience professionnelle.

La forte augmentation du taux de chômage entre 2008 et 2009, et les nettes différences entre les taux de chômage de personnes ayant des niveaux d'éducation différents appelle à un examen plus attentif des pays individuels. Des différences importantes existent entre les Etats membres, qui doivent être prises en considération, en particulier parce que la crise a frappé plus fortement certains secteurs et Etats membres que d'autres.

<sup>12</sup> Les niveaux d'instruction sont désignés par "3" dans la classification internationale adoptée en 1997 par l'UNESCO (voir Annexe). Pour de plus amples informations sur la classification internationale des niveaux d'instruction, voir: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced97-en.pdf>

**Figure 13** Chômage des jeunes et des adultes avant et pendant la crise, par niveau d'éducation et âge (Etats membres de l'UE – faible niveau d'éducation)



Note: pas de données pour l'Estonie pour 2008.  
Source: Enquête Eurostat sur les forces de travail.

La Figure 13, basée sur les statistiques du chômage de l'UE, montre que ce sont les *travailleurs adultes et jeunes peu qualifiés* qui ont été frappés le plus durement par le chômage. En Slovaquie, les chiffres du chômage des jeunes ont explosé (67,3 pour cent) ainsi que dans pays baltes, mais en Suède, Espagne et Irlande, les taux ont aussi dépassé les 40 pour cent.

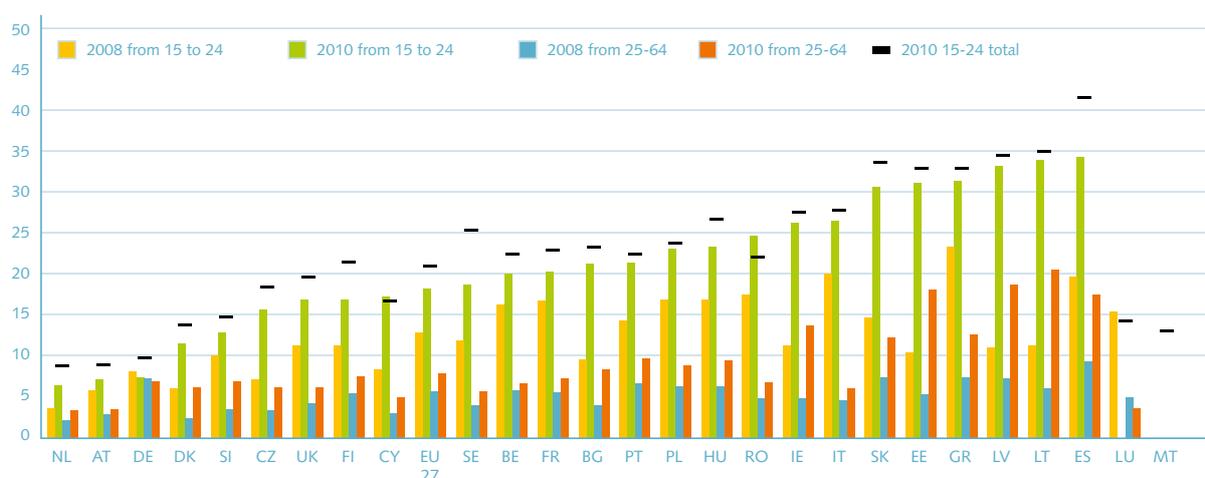
Certains pays – tels que l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark, les Pays-Bas, Chypre, la Roumanie et Malte – présentent des taux de chômage relativement faibles pour les travailleurs peu qualifiés par rapport à d'autres Etats membres. Pour ces pays, les taux de chômage des jeunes peu qualifiés sont égaux ou inférieurs à la moyenne de l'UE. Cela signifie qu'ils présentent des taux de chômage inférieurs à ceux des jeunes travailleurs moyennement et très qualifiés. Cependant, en dépit de taux relativement plus faibles pour les jeunes, l'ampleur des changements et des tendances est importante: au Danemark, par exemple, le chômage des jeunes a doublé en deux ans.

Le chômage des jeunes a augmenté de manière aussi radicale parce que dans de nombreux pays, les secteurs les plus gravement touchés sont la construction, les hôtels et le tourisme, et les petites industries, où les jeunes travailleurs peu et moyennement qualifiés sont prédominants.

Les travailleurs adultes ayant tout au plus un niveau d'éducation de CITE 0–2 (prélémentaire, primaire ou secondaire inférieur) ont vu leur taux de chômage augmenter (de chiffres allant de 1 point de pourcentage en Autriche à 27 points de pourcentage en Lituanie) de 2008 à 2010. Comme pour les travailleurs plus jeunes, seuls l'Allemagne, la Roumanie et le Luxembourg présentent des taux de chômage légèrement inférieurs pour les deux groupes entre 2008 et 2010. Le cas de la Roumanie est particulièrement intéressant car le taux de chômage est sensiblement plus élevé pour les jeunes travailleurs moyennement et hautement qualifiés que pour les moins qualifiés (en 2010, 24,6 pour cent pour les moyennement qualifiés et 28,9 pour cent pour les hautement qualifiés). Cette situation pourrait aussi être due à la structure économique du pays: la plupart des pertes d'emploi l'ont été dans la fabrication, mais aussi dans les services, tels que

l'éducation et les soins de santé, où les bas salaires encouragent les gens à émigrer (l'emploi chez les jeunes professeurs a baissé de 16,5 pour cent en 2009<sup>13</sup>). Par contre, une petite augmentation a été enregistrée dans l'agriculture (5,6 pour cent). Cette situation pourrait s'expliquer par l'afflux croissant de jeunes dans le secteur primaire, qui ont de plus en plus de difficultés à entrer dans les secteurs secondaire et tertiaire (la plupart des jeunes ayant des niveaux de compétence moyens et supérieurs) (Eurofound 2011; CES/ETUI 2012).

**Figure 14** Chômage des jeunes et des adultes avant et pendant la crise, par niveau d'éducation et âge (Etats membres de l'UE – niveau d'éducation moyen)



Note: Pas de données par groupe d'âge pour Malte; pas de données 2010 pour les jeunes pour le Luxembourg et l'Estonie.  
Source: Enquête Eurostat sur les forces de travail.

La Figure 14 présente le chômage des travailleurs moyennement qualifiés dans l'UE27, en comparant deux groupes: les jeunes (15–24) et les adultes (25–64) en 2008 et 2010. Le taux de chômage global en 2010 pour les deux groupes révèle qu'en moyenne, les travailleurs moyennement qualifiés ont un taux d'emploi inférieur à celui de leur groupe d'âge (pour tous les niveaux d'éducation). Cela confirme que les moins qualifiés souffrent beaucoup du chômage.

En 2010, les taux de chômage des jeunes ont sensiblement augmenté dans tous les pays, sauf en Allemagne, où le taux de chômage des jeunes *travailleurs moyennement qualifiés* a légèrement diminué (0,7 points de pourcentage).

Les pays baltes, la Grèce, l'Espagne, le Portugal et la Slovaquie ont enregistré les taux les plus élevés (entre 30,6 pour cent pour la Slovaquie et 34,3 pour cent pour l'Espagne), mais aussi l'Italie et l'Irlande (tous deux autour de 26 pour cent), le Portugal (21,3 pour cent) et un certain nombre de pays d'Europe centrale et orientale – tels que la Roumanie, la Pologne, la Bulgarie et la Hongrie – les pourcentages de chômage des jeunes sont supérieurs à 20 pour cent. La France, la Belgique et la Suède ont des taux de près de 20 pour cent: en Belgique et en France, entre 2008 et 2010, l'augmentation a été d'environ 3 points de pourcentage, alors qu'en Suède la crise s'est traduite par une augmentation de 7 points de pourcentage en termes

13 Voir: <http://www.eurofound.europa.eu/eiro/studies/tn1101019s/ro1101019q.htm>

de chômage des jeunes. La République tchèque, le Royaume-Uni, la Finlande et Chypre ont des taux inférieurs à la moyenne (élevée) de l'UE27 (18,1 pour cent) (CES et ETUI 2012). Lorsqu'on compare 2008 à 2010 pour les jeunes, des changements importants apparaissent: en Slovaquie, par exemple, le taux de chômage a doublé; la Lettonie et la Lituanie ont enregistré une augmentation près de 23 points de pourcentage; et un changement important a également été enregistré en République tchèque et à Chypre, avec des augmentations de plus de 8 points de pourcentage.

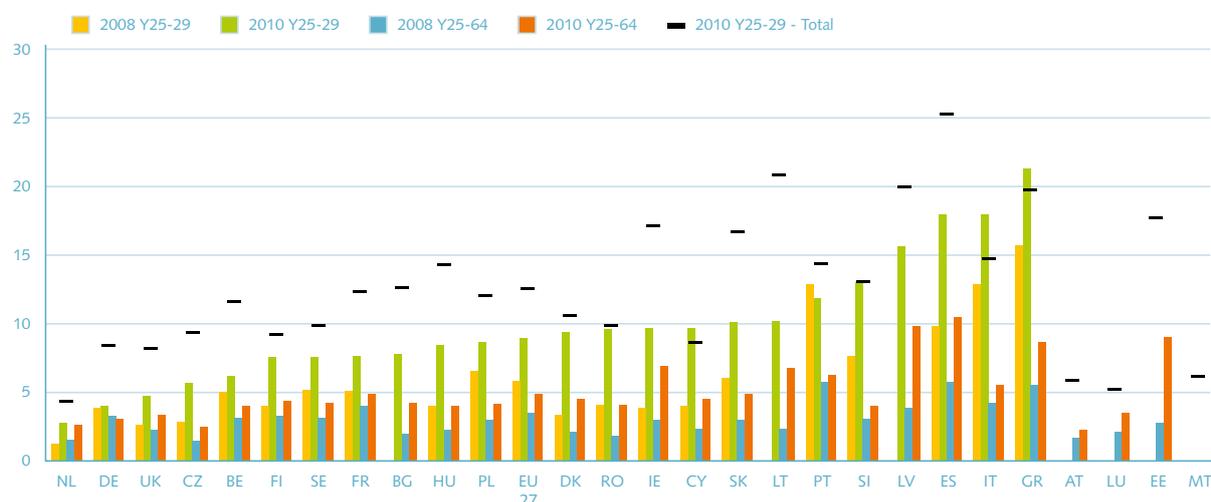
Dans la plupart des pays, les différences entre travailleurs jeunes et adultes sont démesurément élevées: à titre d'exemple, en Italie et en Grèce, les différences de taux de chômage entre les deux groupes d'âge sont de 20,4 pour cent et 18,8 pour cent respectivement. Dans l'UE27, l'écart de taux moyen entre les jeunes et les adultes est de 10,3 pour cent. De plus, l'augmentation du taux de chômage des adultes a été sensiblement moins prononcée que pour les jeunes travailleurs: les travailleurs plus âgés n'ont été gravement frappés par les pertes d'emploi que dans les pays les plus durement touchés.

En 2010, les autres Etats membres ont enregistré des taux de chômage des jeunes moyennement qualifiés oscillant entre 6,4 pour cent (Pays-Bas) et 12,9 pour cent (Slovénie). Certains Etats membres ont enregistré des augmentations de moins de 3 points de pourcentage à partir de 2008 et 2010, à savoir les Pays-Bas, l'Allemagne, l'Autriche et la Slovaquie: comme cela a déjà été expliqué, ils ont des systèmes professionnels développés dont on sait qu'ils facilitent les transitions vers le marché du travail. Cependant, une situation économique moins menaçante, en particulier en Allemagne, ainsi que plusieurs mécanismes « tampon » du marché du travail – tels que le travail à temps partiel – expliquent aussi la plus faible augmentation du chômage des jeunes. En fait, en dépit du lien développé avec le marché du travail et du très faible taux de chômage dans ce groupe en 2008, la crise économique a accru le taux de chômage des jeunes dans des pays tels que le Danemark et les Pays-Bas. En 2010, les chiffres ont presque doublé dans ces pays, le Danemark passant de 6,1 pour cent à 11,5 pour cent et les Pays-Bas d'un très faible 3,6 pour cent à 6,4 pour cent. Il faut cependant ajouter que ces taux restent extrêmement bas par rapport aux pays les plus durement touchés.

Les dernières évolutions du chômage (données trimestrielles pour 2011 – voir CES/ETUI 2012 pour une analyse complémentaire) chez les travailleurs moyennement qualifiés au cours du deuxième trimestre de 2010 et 2011 indiquent généralement quelques évolutions mineures. Cependant, dans certains pays, les baisses sont élevées: l'exemple le plus frappant est celui de l'Estonie qui a subi une baisse de 15 pour cent du taux de chômage des moyennement qualifiés, tandis que la Belgique enregistrerait une baisse d'un peu plus de 6,5 points de pourcentage.

Par contre, l'Espagne et la Grèce ont vu leur taux augmenter de 8,3 et 12,4 points de pourcentage (deuxième trimestre de 2010– deuxième trimestre de 2011), respectivement, semblant indiquer de sombres perspectives pour le chômage.

**Figure 15 Taux de chômage des jeunes (25–29) et des adultes (25–64) ayant atteint l'enseignement supérieur, Etats membres de l'UE, 2008–2010**



Note: pas de données sur les jeunes pour l'Estonie, le Luxembourg et l'Autriche. Seuls les taux totaux sont indiqués pour Malte.  
Source: Enquête Eurostat sur les forces de travail.

La Figure 15 présente les données concernant les jeunes de 25 à 29 ans et les adultes de 25 à 64 ans. Nous avons choisi de présenter ce groupe d'âge plus âgé pour les jeunes parce que les données relatives aux 15–24 ans sont assez fragmentaires en ce qui concerne les qualifications élevées (Lefresne 2003). De plus, ce groupe d'âge semble plus approprié pour une analyse car, dans la plupart des pays de l'UE, une grande partie des gens n'ont pas terminé leurs études à l'âge de 24 ans. L'inconvénient de ce chiffre est que les jeunes sont comparés à un autre groupe d'âge qui inclut le groupe plus jeune. Cependant, il est clair que pour les jeunes, même ceux qui ont des qualifications élevées, les taux de chômage sont plus élevés que pour les adultes et, depuis 2008, l'augmentation a été plus importante, en particulier dans les pays qui ont connu une forte augmentation globale de leur taux de chômage, comme l'Espagne, et la Grèce, l'Italie et l'Irlande, où l'augmentation de 2008 a été supérieure à 5 points de pourcentage. Le Danemark a également enregistré une forte augmentation qui a amené son taux au-dessus de la moyenne de l'UE27 (9 pour cent).

Le taux de chômage global des deux groupes d'âge révèle que, pour la plupart des pays, la moyenne du chômage pour les deux groupes d'âge est plus élevée que pour les travailleurs hautement qualifiés. Cela signifie que les travailleurs hautement qualifiés ont, en général, des taux de chômage inférieurs à ceux des travailleurs moins qualifiés du même groupe d'âge. Il convient cependant de noter que, bien que cette différence soit généralement prononcée pour le groupe d'âge plus âgé (25–64), pour la Roumanie, la Slovénie et le Danemark, le taux de chômage (pour tous les niveaux d'éducation) des personnes âgées entre 25 et 29 ans est fort similaire au taux des personnes hautement qualifiées.

Plus frappant encore, en Italie, en Grèce et à Chypre, les jeunes hautement qualifiés ont un taux de chômage plus élevé que la moyenne de leur groupe d'âge (pour tous les niveaux d'éducation). Les écarts sont assez importants: 3,3 pour cent (14,7 pour cent et 28 pour cent) pour l'Italie, 1,6 pour cent (19,7 et 21,3 pour cent) pour la Grèce, et 1 pour cent pour Chypre (8,7 pour cent et 9,7 pour cent).

En outre, dans tous les Etats membres, les différences de taux de chômage entre travailleurs plus jeunes et plus âgés ayant un diplôme de l'enseignement supérieur sont prononcées. A titre d'exemple, en Italie, Grèce et Espagne, les taux concernant les jeunes sont de 18 pour cent, 21,3 pour cent et 18 pour cent, respectivement. Mais en Roumanie et en Slovaquie, aussi, les jeunes diplômés sont beaucoup plus susceptibles de trouver un emploi que les travailleurs adultes. Les évolutions les plus spectaculaires en matière de chômage de jeunes hautement qualifiés ont été enregistrées en Grèce, Espagne mais aussi à Chypre, au Danemark, et en Irlande.

En dépit de leurs qualifications élevées, les jeunes travailleurs hautement qualifiés perdent plus facilement leur emploi et ont moins de chances d'en trouver un autre que des adultes hautement qualifiés. Ils ne sont pas dans une meilleure situation que les travailleurs qualifiés moyennement et peu qualifiés du même groupe d'âge. Cette situation révèle qu'un diplôme de l'enseignement supérieur n'est pas toujours un abri contre la crise, même pour les travailleurs qui ont, sans doute, quelque expérience professionnelle.

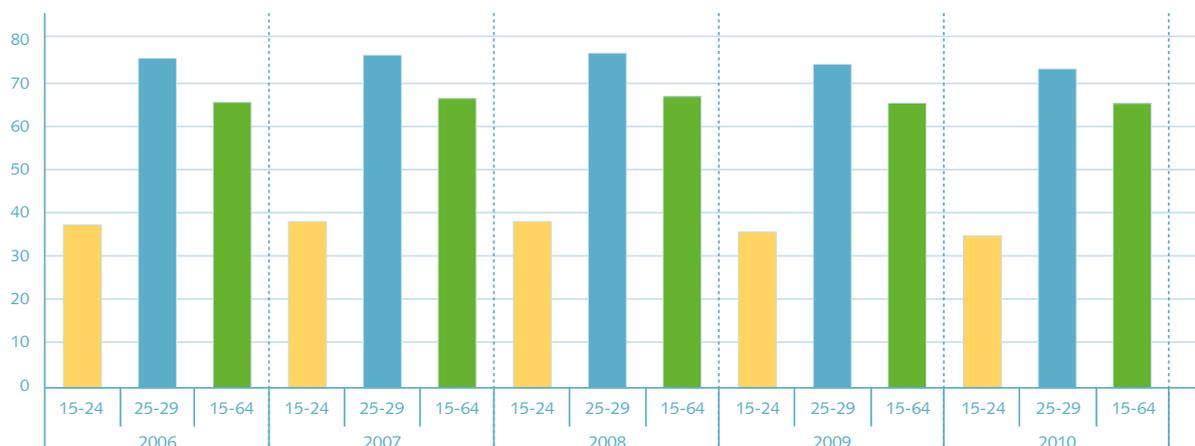
A cet égard, le cas de l'Italie est emblématique: le taux de chômage chez les jeunes possédant un diplôme est plus grand que celui de ceux qui sont moyennement et peu qualifiés. La crise a mis en lumière la structure particulière du marché italien du travail (Persano 2011). L'explication de ce phénomène est à rechercher dans la forte demande persistante de travailleurs peu qualifiés (Persano 2011). En outre, la pression croissante de l'augmentation du chômage a poussé de nombreux diplômés italiens à émigrer, réduisant ainsi le taux de chômage qui aurait encore été plus élevé. A long terme, la contribution positive que ces jeunes hautement qualifiés auraient pu apporter à l'économie nationale pourrait être perdue (Persano 2011).

## 4.2 Statistiques de l'emploi

La Figure 16 indique le taux d'emploi des jeunes de 15 à 24 ans, la population employée âgée de 25 à 29 ans et le taux d'emploi global de la population active (15–64) pour l'UE27 entre 2006 et 2010. Le taux d'emploi représente les personnes employées ou actives en pourcentage du même groupe d'âge.

Les gens plus jeunes ont des taux d'emploi sensiblement inférieurs à ceux des travailleurs plus âgés. Cette situation est aussi due au fait que la plupart sont encore aux études, ce qui réduit le dénominateur dans le calcul du taux de chômage: les étudiants ne sont pas pris en considération car ils ne recherchent pas activement un emploi et ne sont pas disponibles sur le marché du travail et ne sont donc pas considérés comme chômeurs.

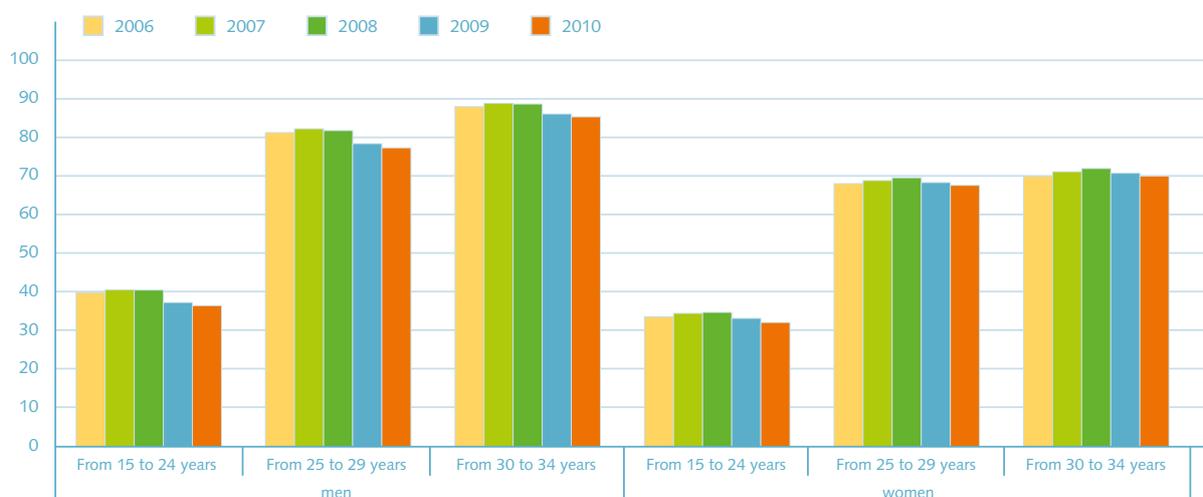
Le taux d'emploi présenté à la Figure 16 semble être beaucoup plus favorable pour les jeunes de 25 à 29 ans, et ce, parce que le taux d'emploi global est diminué par le faible taux d'emploi des travailleurs plus âgés (55–64) qui, dans certains pays européens, est inférieur à 50 pour cent (CES/ETUI 2012). Si le taux d'emploi des jeunes de 25 à 29 ans est comparé à celui des travailleurs de la tranche d'âge 25-45 ans, les gens plus jeunes sont plus durement touchés.

**Figure 16 Taux d'emploi par groupes d'âge, UE27, 2006–2010 (%)**

Source: Enquête Eurostat sur les forces de travail.

Les taux de réduction d'emploi les plus significatifs ont été enregistrés dans les deux groupes de jeunes travailleurs, en particulier à partir de 2008: chez les jeunes de 15 à 24 ans, la réduction s'est élevée à 2,6 points de pourcentage entre 2008 et 2010, alors que les 25–29 ans ont enregistré une réduction de 3,5. Pour l'ensemble de la population, la baisse a été plus faible, à 1,7 points de pourcentage.

Les taux européens moyens de l'emploi masquent des différences nationales importantes non seulement entre les pays, mais aussi en fonction du sexe et des niveaux d'instruction. Ces différences sont présentées sous forme de graphique dans les chiffres suivants.

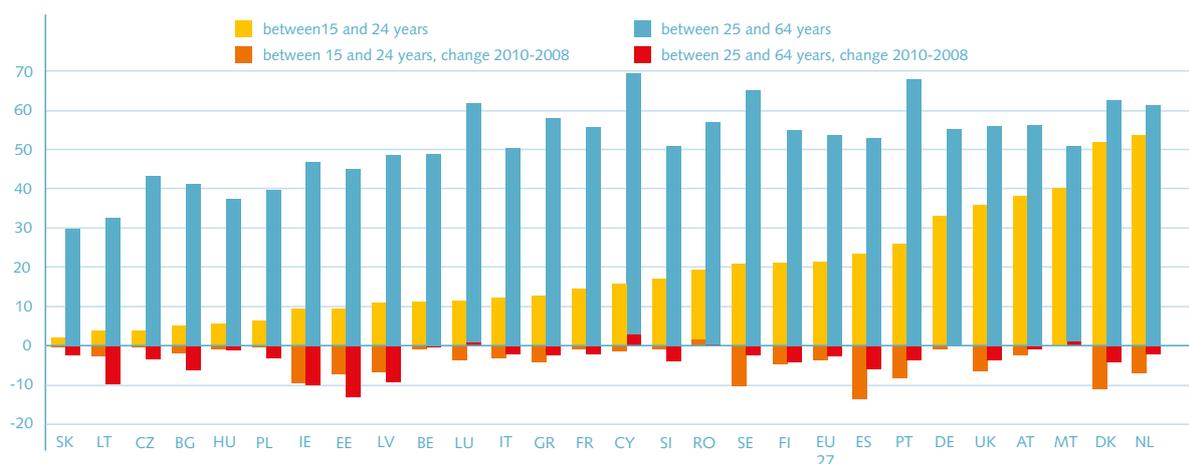
**Figure 17 Les taux d'emploi par sexe et groupe d'âge, UE27, 2006–2010 (%)**

Source: Enquête Eurostat sur les forces de travail.

La Figure 17 présente les taux d'emploi des travailleurs et travailleuses de différents groupes d'âge entre 2006 et 2010. Les différences entre groupes d'âge et sexe sont très importantes: les travailleuses ont des taux d'emploi sensiblement inférieurs, ce qui devient plus clair lorsqu'on compare les deux groupes d'âge plus âgés: en 2010, les travailleuses âgées de 30 à 34 ans avaient un taux d'emploi de 15,3 pour cent inférieur à celui de leurs homologues masculins; pour les deux autres groupes, les écarts étaient plus faibles, même s'ils restaient importants (9,7 pour cent pour les 25–29 ans et 4,4 pour cent pour les 15–24 ans).

L'examen des tendances au cours du temps fait clairement apparaître que cet écart entre taux d'emploi des femmes et des hommes diminue pour les trois groupes depuis 2008. Cette situation n'est pas due à une augmentation de l'emploi des femmes, mais plutôt à la baisse de l'emploi chez les hommes. En dépit de cette convergence (vers des taux inférieurs pour tous), l'écart entre sexes reste important. Les différences nationales sont également importantes, en particulier entre les pays du Sud et les pays nordiques, où le taux d'emploi des femmes est presque aussi élevé que celui des hommes. Les taux moyens qui ne sont pas des équivalents temps plein masquent aussi d'autres différences importantes entre les pays, parce dans certains d'entre eux, le recours aux contrats à temps partiel pour les femmes est très prononcé (ETUI/CES 2011).

**Figure 18 Taux d'emploi des jeunes et des adultes à faible niveau d'éducation (CITE 0–2)**



Source: Enquête sur les forces de travail.

Des différences importantes existent également dans les pays et au sein de générations ayant des niveaux d'instruction différents. La Figure 17 montre le taux d'emploi et les évolutions du taux d'emploi (au-dessous de l'axe); les changements ont été inclus parce qu'ils montrent plus clairement les évolutions intéressantes qui ont affecté non seulement les pays les plus durement frappés par la crise (Irlande, pays baltes, Espagne, Portugal), mais aussi les plus inattendus (tels que le Danemark) (ETUI/CES 2012).

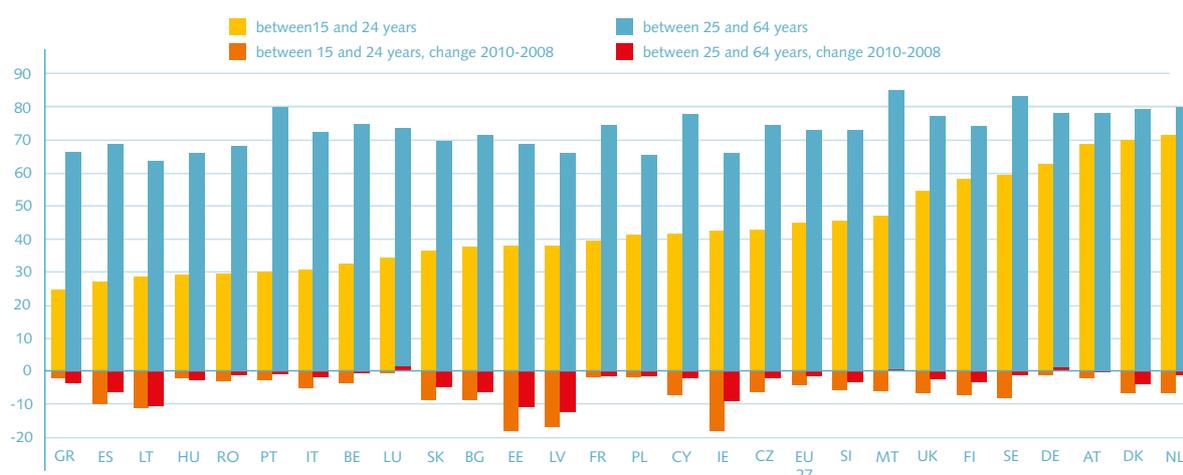
La figure fait apparaître les évolutions négatives des taux d'emploi des travailleurs peu qualifiés ayant au maximum une éducation préélémentaire, primaire et secondaire inférieure dans tous les Etats membres de l'UE et pour les deux groupes d'âge. Les pays qui ont été frappés particulièrement durement par la crise – l'Espagne, la Lettonie, l'Estonie, l'Irlande et le Portugal – ont été confrontés à des réductions d'emploi

des jeunes allant de -9,2 points de pourcentage en Lettonie à -13,6 points de pourcentage en Espagne. Mais même dans les pays où les taux d'emploi globaux étaient élevés – du moins avant la crise –, tels que le Danemark, la Suède, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, les jeunes ont été confrontés à des réductions importantes des taux d'emploi par rapport à de plus petites contractions pour les travailleurs adultes. Au Danemark, le taux d'emploi des jeunes est passé de 62,9 pour cent en 2008 à 51,8 pour cent en 2010; une tendance similaire a été enregistrée aux Pays-Bas où le taux d'emploi élevé des jeunes – 60,8 pour cent en 2008 – a sensiblement baissé pour atteindre 53,9 pour cent en 2010. Seuls la Roumanie, Malte, le Luxembourg et Chypre présentent de modestes augmentations, en particulier pour les adultes.

En moyenne, le taux d'emploi des jeunes moins qualifiés dans l'UE27 a enregistré une forte baisse de 3,5 points de pourcentage (de 24,9 pour cent à 21,4 pour cent).

Les contractions du taux d'emploi des jeunes travailleurs moins qualifiés sont dues aux pertes d'emploi dans les transports, l'entreposage et les communications, mais aussi la fabrication et la construction. Quelques exceptions, telles que Malte, le Luxembourg et l'Allemagne, n'affichent pas de réduction – ou une très faible réduction – du taux d'emploi des jeunes.

**Figure 19 Taux d'emploi des jeunes et des adultes à niveau d'éducation moyen (CITE 3–4)**



Source: Enquête Eurostat sur les forces de travail.

La Figure 19 compare le taux d'emploi pour 2010 pour des groupes d'âge et des changements individuels (2008–2010) dans les niveaux d'emploi de jeunes et d'adultes moyennement qualifiés (CITE 3–4).

L'Irlande, l'Estonie, la Lettonie, la Lituanie et l'Espagne – qui comptent parmi les pays les plus durement frappés par la crise – ont enregistré une détérioration de ces valeurs, en particulier pour ces groupes. Néanmoins, des changements négatifs importants ont été enregistrés chez les jeunes travailleurs et les travailleurs plus âgés.

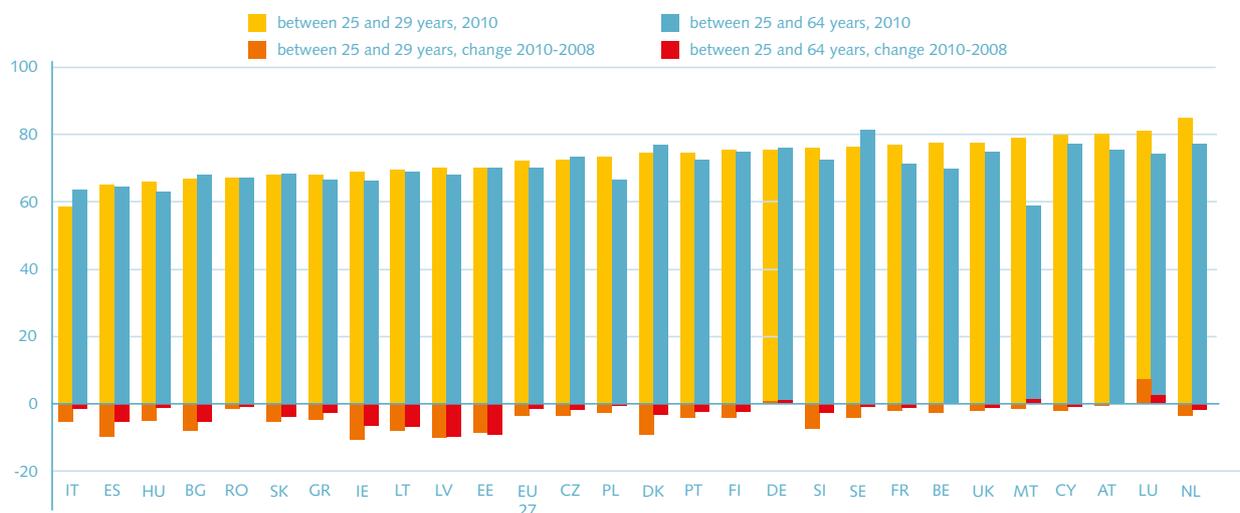
La détérioration des taux d'emploi cache des niveaux initiaux très différents parmi les Etats membres de l'UE. En 2010, en dépit de la baisse des taux d'emploi, les pays nordiques (près de 60 pour cent pour la

Finlande et la Suède et plus de 70 pour cent pour le Danemark) et les Pays-Bas (71,5 pour cent) avaient encore un taux d'emploi supérieur pour les jeunes moyennement qualifiés.

Les taux d'emploi élevés des pays nordiques et des Pays-Bas, de l'Allemagne et de l'Autriche sont un peu gonflés par leur conception extrêmement large de l'emploi. En fait, tels qu'ils sont présentés dans les typologies des régimes de transition, ces pays ont tendance à promouvoir une conception des jeunes qui exploite beaucoup l'idée d'indépendance économique et personnelle, y compris en termes de politiques sociales et de politiques de l'éducation qui facilitent l'acquisition de l'autonomie dans les transitions vers l'âge adulte (par exemple, l'enseignement universitaire gratuit, les emplois d'étudiant réglementés, un plus large accès aux bourses). C'est la raison pour laquelle les jeunes ont l'habitude d'exercer un emploi en lien avec leurs études.

Les chiffres Eurostat pour 2009<sup>14</sup> confirment que, dans les pays nordiques, un grand nombre d'étudiants travaillent dans le cadre de contrats à temps partiel (en 2009 au Danemark, et aussi aux Pays-Bas, près de 50 pour cent des étudiants âgés de 18 à 24 ans avaient des emplois à temps plein ou à temps partiel); pendant ce temps, en Allemagne, plus de 20 pour cent d'étudiants (18–24) travaillent dans un contrat de formation dans le contexte d'apprentissages combinant la formation au travail et enseignement professionnel scolaire.

**Figure 20 Taux d'emploi des jeunes et des adultes à qualifications élevées (CITE 5–6)**



Source: Enquête Eurostat sur les forces de travail.

La Figure 20 indique les taux d'emploi de jeunes hautement qualifiés âgés de 25 à 29 ans par rapport aux travailleurs âgés de 25 à 64 ans (donc avec un chevauchement partiel).

14 Eurostat (2009) *Young people - education and employment patterns*.  
[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Young\\_people\\_-\\_education\\_and\\_employment\\_patterns](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Young_people_-_education_and_employment_patterns).

Par rapport à la Figure 19, les évolutions du taux d'emploi parmi les 25–29 ans ont été moins spectaculaires que les taux de travailleurs plus âgés.

L'Irlande, la Lettonie et l'Espagne confirment leur tendance négative en matière de taux d'emploi, y compris pour ce groupe « plus ancien » de jeunes travailleurs, à environ –10 points de pourcentage.

Par contre, l'Autriche, l'Allemagne et le Luxembourg ont enregistré une très faible réduction (–0,3 pour cent pour l'Autriche) et même une augmentation (0,8 pour l'Allemagne et plus de 7 points de pourcentage pour le Luxembourg).

En dépit d'une assez bonne performance, le Danemark confirme aussi pour ce groupe d'âge le fort impact négatif de la crise sur le marché danois du travail: le taux d'emploi de ce groupe relativement jeune a sensiblement diminué (–9,1 points de pourcentage).

Les taux d'emploi des jeunes âgés de 25 à 29 ans semblent être supérieurs à ceux de travailleurs plus âgés. Cependant, comme cela a été expliqué précédemment, il s'agit d'une distorsion qui est principalement due au faible taux d'emploi parmi les travailleurs âgés de 55 à 64 ans.

Une fois encore, comme cela a déjà été expliqué concernant le taux de chômage des jeunes travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur, en Italie, l'enseignement supérieur semble être le moins valorisé en Europe car la situation de l'emploi des diplômés est de loin la pire: en 2010, seuls 54,2 pour cent des jeunes âgés de 25 à 29 ans étaient au travail (17,5 points de pourcentage de moins que la Grèce qui a le deuxième plus bas taux en Europe) (ETUI/CES 2012).

Ce bref aperçu de la situation du marché du travail des jeunes, par sexe et niveau d'éducation, est peu encourageant, en particulier pour les moins qualifiés.

Certains craignent que cela devienne une génération perdue en raison du manque de possibilités d'emplois stables et décentes, sans parler de l'effet « néfaste » que des périodes prolongées de chômage et de sous-emploi peuvent avoir sur les revenus futurs, et de leurs retombées sociales (Math 2011).

Bien que l'on affirme que l'éducation est un facteur essentiel pour briser le cycle vicieux (Nicaise 2010), les données montrent que l'éducation n'est pas à l'abri des crises.

La partie qui suit a pour but de donner un aperçu de certains grands indicateurs concernant les niveaux d'instruction des jeunes et de confronter les données aux principales caractéristiques des régimes de transitions présentés préalablement.

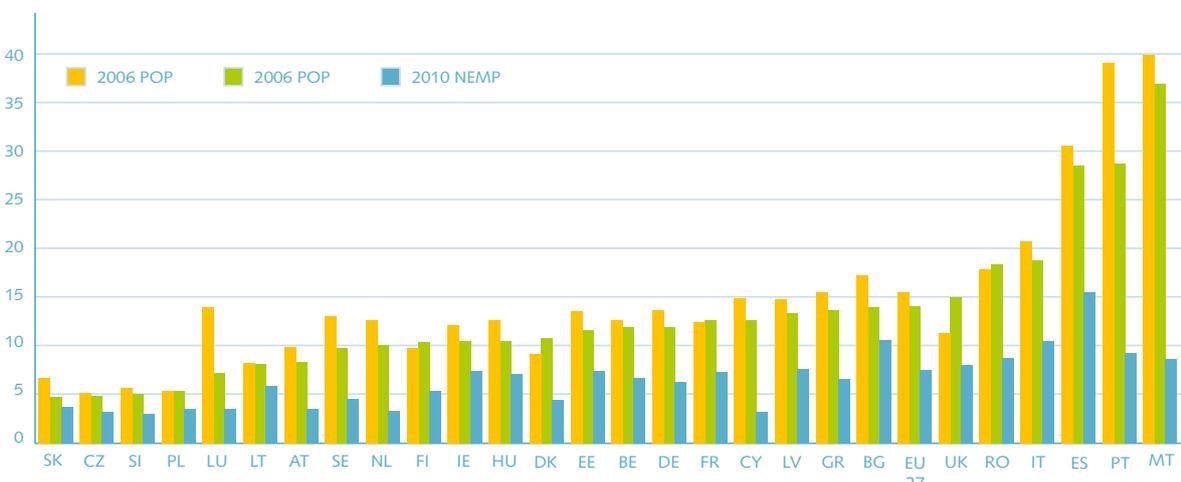


## 5. Examen des aspects socio-économiques des jeunes dans l'éducation et le travail

### 5.1 Jeunes en décrochage scolaire

Les effets de la crise ne sont pas toujours négatifs. La Figure 21 montre que les pourcentages de jeunes en décrochage scolaire – définis comme des jeunes de 18 à 24 ans ayant au plus une qualification du secondaire inférieur et pas dans l'enseignement ou en formation – ont légèrement diminué dans certains pays, et baissé de manière importante dans les pays où la crise a frappé le plus durement: par exemple, l'Espagne, mais aussi le Portugal et l'Islande. Cette situation peut probablement être expliquée par le fait que les jeunes ont tendance à rester plus longtemps dans le système éducatif (c'est-à-dire au-delà de CITE 3) car il y a moins d'opportunités sur le marché du travail. Cependant, comme cela a déjà été montré, même pour les jeunes ayant des qualifications plus élevées, les transitions vers le marché du travail sont devenues moins faciles. Cela signifie qu'ils risquent d'être confrontés à des problèmes similaires lorsqu'ils quittent le système éducatif, même s'ils peuvent aspirer à des emplois mieux payés. On peut donc affirmer que, paradoxalement, la crise pourrait avoir contribué à participer à l'éducation.

Figure 21 Jeunes en décrochage scolaire, par statut d'emploi, 2010



Source: Eurostat education.

Les jeunes en décrochage scolaire sont âgés entre 18 et 24 ans et ont au mieux un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur. Dans l'UE27, plus de la moitié des jeunes en décrochage scolaire étaient sans emploi ou inactifs en 2009, pratiquement comme en 2006. Cela signifie qu'il y a eu une baisse en nombre absolus mais que les pourcentages restent très élevés.

Les jeunes en décrochage scolaire ne constituent pas une population homogène. Cependant, il s'agit généralement d'hommes provenant de familles socialement défavorisées ou de groupes vulnérables (inscrits dans des écoles destinées à des enfants ayant des besoins particuliers, ou souffrant de handicaps physiques et mentaux), issus d'une minorité ou de l'immigration (NESSE 2010).

Bien que la moyenne de l'UE27 semble être relativement proche de l'objectif (10%), il convient de noter que la tendance descendante de l'indicateur est insignifiante, et n'a pas diminué de plus de 2,6 points de pourcentage au cours de sept ans (de 17 pour cent en 2002 à 14,4 pour cent en 2009). En ce qui concerne la situation d'Etats membres individuels, certains des nouveaux Etats ont déjà atteint l'objectif, alors que les vieux Etats membres – tels que l'Italie et le Royaume-Uni – auront plus de mal à faire face au problème.

Le problème des jeunes en décrochage scolaire semble n'être pas exclusivement attribuable à des cadres institutionnels particuliers ou aux caractéristiques particulières de systèmes éducatifs ou au nombre d'années de scolarisation obligatoire. La Belgique et l'Allemagne, par exemple, ont des types différents de systèmes éducatifs, mais exactement le même pourcentage de jeunes en décrochage scolaire. Néanmoins, l'absence de parcours professionnels courts mais de grande qualité, capables d'assurer l'accès au marché du travail ou à la formation continue et la formation professionnelle à un niveau plus élevé, est susceptible de jouer un rôle dans le taux de jeunes en décrochage scolaire. L'attractivité et l'accessibilité de parcours professionnels plus courts sont des caractéristiques complémentaires importantes des systèmes éducatifs qui peuvent limiter les abandons, conjointement avec la qualité et la capacité à correspondre aux opportunités du marché du travail.

Le phénomène du décrochage scolaire n'est pas seulement problématique en raison du "gaspillage" de capital humain potentiellement utile qui devrait contribuer à la réalisation du plein emploi; il constitue aussi une priorité actuelle et future parce que les jeunes qui quittent l'école sont victimes de situations sociales qui les conduisent à s'exposer aux risques plus élevés de tomber – en tant qu'adultes – dans le piège de la pauvreté et de l'exclusion sociale (voir la Section 5). Ce lien semble être confirmé par Marlier et al. (2011) qui affirment que, si l'on ne tient pas compte des trois cas extrêmes (Malte, Portugal et Espagne), les pays qui présentent les taux de risque de pauvreté les plus élevés ont tendance à avoir des taux de décrochage scolaire plus élevés (la corrélation est R 0.45). Récemment, les experts ont également affirmé (NESSE 2010) que la tendance à décrire les jeunes en décrochage scolaire comme des jeunes « en danger » plutôt que comme des « jeunes marginalisés » est un moyen de détourner l'attention vers la responsabilité individuelle: on omet ainsi l'élément de la communauté et de la responsabilité institutionnelle de ce phénomène social (CES/ETUI 2011).

Les décideurs doivent avoir conscience du fait que le décrochage scolaire est un processus cumulatif, engendrant toute une série de facteurs. L'identification des interactions entre ces facteurs est essentielle pour la mise en œuvre de solutions saines et efficaces qui ne stigmatisent pas les personnes mais tentent de combiner les mesures familiales et individuelles (par exemple, l'encadrement et l'aide financière) avec des interventions de l'école et de la communauté (par exemple, les réformes des programmes scolaires, les écoles de la seconde chance et la promotion de la participation de la petite enfance) (NESSE 2010).

## 5.2 NEET: jeunes ne travaillant pas, ne suivant pas d'études ou de formation

La dégradation du marché du travail observée à ce jour peut pousser les jeunes vers la migration, l'inactivité ou le chômage (Math 2011): le statut NEET couvre les deux dernières catégories.

En fait, le chômage et le taux d'emploi demeurent des indicateurs utiles des performances des jeunes sur le marché du travail. Par rapport à d'autres groupes d'âge, les jeunes sont particulièrement susceptibles de quitter le marché du travail et de devenir inactifs lorsque les emplois sont difficiles à trouver.

En outre, l'augmentation du taux d'inactivité est partiellement responsable de la part croissante de jeunes qui ont tendance à poursuivre leurs études au-delà de l'âge de la scolarité obligatoire et il serait inapproprié de considérer ces jeunes comme un groupe à risque (Quintini et al. 2007).

Figure 22 NEET âgés entre 15 et 24 (sans emploi et inactifs)



Source: Eurostat education.

L'indicateur NEET représente tous les jeunes ne travaillant pas, ne suivant pas d'études ou de formation et risquant donc davantage d'être sans emploi ou de rester inactifs dans l'avenir. Le terme "NEET" est apparu dans les années 1980 dans le contexte anglo-saxon (en particulier le Royaume-Uni), définissant les personnes qui sont non seulement économiquement inactives mais aussi dans une situation sociale « non constructive (et potentiellement menaçante) » (Robson 2008). Ce groupe peut avoir du mal à trouver du travail ou quitter complètement les rangs de la population active en raison de découragement ou d'autres raisons non spécifiées (par opposition à ceux qui sont inactifs en raison d'engagement familiaux, du service militaire, d'un voyage ou de loisirs).

Quintini et al. (2007) souligne que des niveaux d'instruction supérieurs ont réduit la probabilité de voir les gens devenir des NEET, bien que dans certains pays, le taux de NEET reste élevé parmi ceux qui n'ont qu'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, notamment en Belgique, Hongrie, Italie et Turquie.

Cependant, l'étude de Quintini et al. (2007) montre que des données longitudinales permettent de mieux saisir la « rotation » des jeunes confrontés à l'inactivité ou au chômage.

Donc, bien qu'il soit normal d'avoir brièvement le statut de NEET au cours des transitions, en Autriche et Finlande, entre 1995 et 2001, il y a eu une certaine rotation dans le groupe NEET. Cela signifie qu'il y a eu une forte activité dans et en dehors de l'éducation/la formation, l'emploi de courte durée et les plus longues périodes des chômage. L'étude révèle cependant aussi que, dans plusieurs pays européens, on peut identifier un noyau dur de jeunes ayant un statut de NEET pendant toute la période de cinq ans. Le pourcentage de jeunes figurant dans la catégorie des « toujours NEET » est élevé en Italie (près de 30 pour cent) et en Grèce (environ 20 pour cent), et excède également 10 pour cent dans plusieurs autres pays, y compris la France, l'Allemagne, l'Irlande, les Pays-Bas et l'Espagne (Quintini et al. 2007).

Les NEET incluent un grand nombre de jeunes (15–24) et couvrent tous les niveaux d'éducation. Ils donnent donc une vision plus large de la population jeune la plus fragile. La Figure 22 montre que les pays qui ont connu la plus forte augmentation du nombre de NEETS dans ce groupe d'âge sont ceux qui ont été particulièrement frappés par la crise économique: l'Irlande, l'Espagne, la Lettonie et l'Estonie. Cependant, certains pays n'ont pas été – ou dans une moindre mesure – touchés par la crise bien que le pourcentage ait augmenté: le Royaume-Uni et la Finlande. Le cas du Royaume-Uni est particulièrement préoccupant parce qu'il a connu une plus forte augmentation du nombre de jeunes en décrochage scolaire. Il pourrait certes y avoir un certain chevauchement entre les deux populations, mais la situation des jeunes et des très jeunes semble cependant se détériorer fortement, rendant la transition plus incertaine. Cette situation aura des conséquences à long terme car il est peu probable que ces étudiants s'intégreront à un enseignement ou une formation dans un proche avenir. Il est plus vraisemblable qu'ils se retrouveront dans des mesures d'activation avec une brève formation qui n'améliorera pas leurs compétences ou leur employabilité à long terme car cela peut encourager une intégration trop rapide, et parfois défavorable, dans le marché du travail. (Lindsay et al. 2007; van Berkel and Valkenburg 2007).

La littérature met en lumière les facteurs de prédiction d'une population qui, bien que largement hétérogène, présente certains points communs: aspirations peu élevées, absence de qualifications, exclusion de l'école, absentéisme antérieur, parents peu qualifiés, vivre dans un ménage où aucun des parents ne travaille à temps plein, avoir des enfants en bas âge, vivre en dehors du foyer familial, avoir des problèmes de santé ou des handicaps, et avoir des parents vivant dans un logement loué (Robson 2008).

Enfin, certaines études factuelles (Maguire et Rennison 2005) montrent dans quelle mesure les incitations financières à rester dans les études à temps plein évitent aux jeunes d'entrer dans le groupe des NEET. L'étude de cas a été menée au Royaume-Uni et a mis l'accent sur le pilotage de l'Allocation de maintien aux études (EMA) en Angleterre. Les faits semblent prouver que le fait de payer les jeunes pour rester à l'école a un impact positif et permet d'éviter que certains d'entre eux n'entrent dans le groupe des NEET.

Cependant, les allocations scolaires se sont révélées moins aptes à persuader les jeunes à reprendre un enseignement à plein temps lorsqu'ils sont devenus NEET. Cela signifie que des mesures préventives doivent être prises pour anticiper un détachement complet à l'égard de l'éducation et du statut de NEET (Persano 2011; pour un exemple britannique de lutte contre le statut de NEET, voir Maguire et Rennison 2005). D'autres études comparatives ont également fait apparaître que, dans les pays où les jeunes n'ont pas le droit à des prestations alternatives (allocations, chômage ou prestations d'invalidité) et où il y a une forte économie informelle et peu de confiance dans le gouvernement, il y a également tendance à avoir une proportion plus élevée de NEET (Pohl et Walther 2007).

**Figure 23 Actifs exposés au risque de pauvreté par niveau d'éducation**

Source: EU-SILC.

La Figure 23 présente les données des actifs exposés au risque de pauvreté, émanant de la base de données SRCV-UE. La définition utilisée pour calculer ces données est basée sur le revenu des ménages. Cela signifie que l'indicateur des actifs exposés au risque de pauvreté résulte de l'addition du revenu propre reçu par tous les membres du ménage et du revenu reçu au niveau du ménage (mutations et transferts sociaux, ainsi que le revenu privé des biens et transferts entre ménages – Eurostat 2011) (ETUC/ETUI 2012).

Cette définition statistique implique que les jeunes qui décident de quitter le domicile parental sont considérés comme plus à risque. Cet indicateur a donc des limites, en particulier pour les pays nordiques où les jeunes ont tendance à quitter plus tôt le domicile de leurs parents (caractéristique des pays universels).

Alors que les indicateurs analysaient certains groupes à risque (jeunes en décrochage scolaire et NEET) qui manquent souvent de qualifications, la Figure 23 montre dans quelle mesure un niveau d'éducation inférieur peut conduire à une augmentation importante du nombre d'actifs exposés au risque de pauvreté chez les personnes âgées de 18 à 64 ans.

On enregistre d'énormes différences concernant le niveau d'éducation en Roumanie, Pologne et Bulgarie (en Roumanie, la pauvreté au travail des moins qualifiés est 44 fois plus élevée que celle des personnes très qualifiées). Ces différences sont également marquées dans les pays d'Europe du Sud (Espagne, Italie, Grèce et Portugal). La Finlande et les Pays-Bas présentent moins d'inégalités parmi les travailleurs à niveaux d'éducatifs différents (3,6 pour cent et 5,1 pour cent, respectivement). En dépit de taux d'actifs exposés au risque de pauvreté d'environ 5 pour cent, la Belgique, l'Autriche, la République tchèque, la Hongrie et la Slovaquie présentent des différences prononcées entre groupes.

Les différences dans les taux d'actifs exposés au risque de pauvreté par niveau d'éducation dépendent non seulement de la rémunération moyenne, mais aussi des transferts sociaux. Ces derniers jouent un rôle important en réduisant le risque de sombrer dans la pauvreté. Dans les pays d'Europe du Sud, ainsi qu'en Europe orientale, les mécanismes de redistribution sociale sont plus faibles qu'en Europe du Nord (ETUI/ETUC 2012).



## 6. Thèmes d'actualité: les partenaires sociaux ont leur mot à dire – l'enquête de la CES

### 6.1 Objet et structure de l'enquête

Pour connaître les opinions des partenaires sociaux sur la situation des jeunes dans l'UE, une enquête a été envoyée aux affiliés de la CES .

L'enquête avait pour but de recueillir des informations plus spécifiques sur les politiques actuelles du marché du travail et les possibilités de formation. Des informations ont également été recherchées sur la situation des jeunes en stage et en formation dans les différents Etats membres. Ces stages et formations<sup>15</sup> sont particulièrement d'actualité, car la situation économique critique semble avoir encouragé ce phénomène dans plusieurs Etats membres.<sup>16</sup> D'autres informations ont été communiquées par le Forum européen de la jeunesse et d'autres organisations de soutien (y compris CES Jeunes), qui ont rédigé la Charte pour la qualité des stages et apprentissages,<sup>17</sup> parce qu'il est unanimement reconnu que de nombreux stages manquent de cadre juridique et de garanties de qualité (voir note de bas de page précédente sur les informations recueillies sur certains sites Internet européens et nationaux).

15 Les formations en entreprise/stages ont été définis comme une formation sur le terrain effectuée volontairement en dehors de l'enseignement formel, tandis que les apprentissages sont des expériences de travail pratiques acquises dans un enseignement professionnel et un cadre de formation officiels.

16 Pour plus d'informations sur les stages et les formations en entreprise ainsi que les initiatives prises dans d'autres Etats membres, initiatives: voir (IT) <http://www.ilfattoquotidiano.it/2011/11/19/stage-gratuiti-una-piaga-non-solo-italiana/171797/>; <http://www.repubblicadeglistagisti.it/>; (UK) <http://www.guardian.co.uk/money/2011/nov/04/interns-work-paid-lawyers>; (FR) <http://www.lefigaro.fr/entreprise/2011/01/10/05011-20110110ARTFIG00718-le-debat-sur-les-stages-abusifs-resurgit-avec-les-soldes.php>; <http://www.generation-precaire.org/index.php> (IE) <http://www.irishtimes.com/newspaper/weekend/2011/0702/1224299906628.html>; <http://rosney-publicrelations.blog.com/2010/07/06/public-relations-internships/>

17 Voir: <http://www.qualityinternships.eu/>

L'enquête était structurée en deux grandes parties (« Mesures générales de transition » et « Questions d'actualité: les stages »). Les « Mesures générales de transition » incluaient des points concernant: les lignes directrices dans les écoles générales et professionnelles; la situation des jeunes sur le marché du travail; les dynamiques institutionnelles concernant la collaboration; les politiques du marché du travail et les mesures mises en œuvre (en accordant une attention particulière aux changements induits par la crise); le rôle des partenaires sociaux dans les conseils d'acquisition des compétences et les politiques et institutions de l'enseignement professionnel. La deuxième partie traite des stages et apprentissages en termes de nombres de jeunes impliqués; l'importance du sujet pour le pays; les caractéristiques et conditions des stages; les mesures institutionnelles; et enfin les opinions concernant les mesures requises pour adapter les actions des partenaires sociaux aux besoins émergents des jeunes en matière sociale et en matière de marché du travail.

En raison du sujet (un nombre important de points concernaient des questions d'éducation, qui ne sont pas dans tous les pays un domaine syndical traditionnel) et de la complexité de l'enquête, le taux de réponse a été assez faible (25 questionnaires renvoyés sur les 84 envoyés aux confédérations nationales). Néanmoins, 17 pays (Italie, Espagne, Portugal, Bulgarie, Roumanie, Pologne, Norvège, Suède, Royaume-Uni, Irlande, Malte, Chypre, France, Autriche, Belgique, Pays-Bas et Luxembourg) étaient représentés, permettant d'avoir une large vision des Etats membres. Cependant, on ne peut pas considérer que les réponses sont représentatives des divers pays ou régimes de transition.

De plus, il convient de garder en mémoire que les réponses représentent les perceptions et connaissances particulières des syndicats sur le sujet. Souvent, la personne qui a rempli le questionnaire n'avait aucune connaissance spécifique du sujet, ce qui pourrait expliquer certaines différences dans les réponses apportées à des questions similaires, formulées par le même pays mais par des partenaires sociaux différents. Ayant contrôlé les réponses auprès d'autres sources, il semble en outre que certaines questions aient été mal comprises. Cette situation pourrait être due à la terminologie, qui n'est pas homogène en Europe, en particulier en ce qui concerne les stages, les apprentissages et les formations en entreprise, mais aussi le fait que, dans certains pays – en particulier en Scandinavie – certaines questions sociales ne sont pas considérées comme telles (par exemple, les formations en entreprise non payées sans une base juridique) et ne sont donc pas reconnues comme étant un problème.

Dans cette section, nous présentons les réponses des syndicats, structurées en termes de régimes de transition déjà catégorisés.

## 6.2 Principaux obstacles sur le marché du travail et les systèmes éducatifs

### Principaux problèmes et défis liés au système éducatif

*Régimes sous-protecteurs (Italie, Espagne et Portugal):* ces pays ont mis en lumière les difficultés d'accès à l'enseignement supérieur, en particulier en raison d'un manque de soutien financier adéquat, d'une formation professionnelle de médiocre qualité et peu développée. L'Espagne s'est plainte de l'augmentation des droits d'inscription dans l'enseignement supérieur en raison de la privatisation croissante du secteur. Les syndicats ont également mis en lumière un manque important de coordination entre les acteurs de l'éducation et les systèmes de marché du travail mais aussi les étudiants et les parents, ainsi que des difficultés de mise en œuvre des politiques existantes.

*Régimes universalistes (Norvège et Suède):* la Suède a mis en lumière la nécessité d'améliorer l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur, ainsi que la qualité de l'enseignement secondaire. Bien qu'en Norvège, les partenaires sociaux soient globalement satisfaits du réseau de coopération existant, l'affilié suédois a perçu un manque de coopération et mis en lumière la nécessité de renforcer le réseau de collaboration.

*Europe centrale et orientale (Pologne, Bulgarie et Roumanie):* ces pays appartiennent à un groupe mixte que la littérature académique a du mal à classer. Bien qu'un certain nombre de grandes tendances puissent être identifiées, l'homogénéité fait défaut. Les principaux défis concernent l'inadéquation des compétences, un manque de formation pratique et une formation professionnelle inattrayante. On a également noté le financement insuffisant des entreprises assurant une formation et le manque d'investissements par les entreprises dans la formation des jeunes, ainsi qu'un manque de collaboration effective entre les acteurs, en particulier le secteur des entreprises. L'absence d'orientation et la présence de groupes fortement défavorisés – par exemple, en Bulgarie – ont également été mentionnées comme des questions importantes.

*Régimes axés sur l'emploi (Belgique, France, Luxembourg, Autriche et Pays-Bas):* ces pays ont mis l'accent sur le manque d'informations sur les carrières tant dans le système éducatif que sur le marché du travail. La France a également fait état d'un manque d'expérience pratique, qui fait obstacle à une transition plus aisée vers le marché du travail pour les jeunes.

*Régimes axés sur le marché (Irlande et Royaume-Uni):* comme indiqué dans les typologies précitées, le rôle des partenaires sociaux est moins central dans ces pays que dans d'autres États membres axés sur l'emploi (par exemple, l'Autriche). En Irlande et au Royaume-Uni, les partenaires sociaux ont souligné la nécessité d'intensifier la coopération et de renforcer leur propre rôle.

Chypre et Malte ne sont pas souvent inclus dans les études comparées sur les régimes de transition. Les réponses des deux pays révèlent que les partenaires sociaux semblent jouer un rôle important en ce qui concerne la formation professionnelle au plan national, en tant que membres de Conseils ou comités ad hoc.

## **Principaux problèmes et défis liés au marché du travail et aux politiques sociales**

*Régimes sous-protecteurs:* ces pays ont souligné que les jeunes sont confrontés à des difficultés d'accès, qui augmentent en raison de l'inadéquation des compétences. L'accès au marché du travail est également caractérisé par des conditions précaires et instables: cette situation est également due à une mauvaise utilisation des apprentissages et à leur manque de qualité et de pertinence pour l'évolution personnelle et l'évolution de la carrière des étudiants.

*Régimes universalistes:* la Suède a mis l'accent sur le manque de systèmes de protection pour les jeunes étudiants, l'inefficacité des services d'emploi qui manquent de connaissances du marché du travail et la nécessité de renforcer l'exposition des jeunes aux contrats temporaires et à temps partiel. On estime qu'il est nécessaire de renforcer la collaboration avec le secteur des entreprises.

*Pays d'Europe centrale et orientale:* ils ont des taux de chômage élevés quelque soit le niveau d'éducation, ce qui signifie que les transitions vers le marché du travail ne sont pas seulement difficiles pour les travailleurs peu qualifiés, comme les statistiques tendent à le montrer. Le rôle de l'économie informelle est également important. L'inadéquation des compétences est également très fréquente dans ces pays, conjointe-

ment avec un manque de services sociaux qui pourraient aider les jeunes à concilier leur vie professionnelle et leur vie familiale. De plus, les contrats précaires sont de plus en plus utilisés pour les jeunes.

*Régimes axés sur l'emploi:* la Belgique a fait état du manque d'attractivité de la formation professionnelle. Il est également fait état de la nécessité de disposer de systèmes de protection et de recevoir plus d'éléments d'orientation, conjointement avec la nécessité d'offrir davantage d'opportunités aux jeunes sans expérience professionnelle.

*Régimes axés sur le marché:* l'Irlande et le Royaume-Uni se sont plaintes du manque de services d'information, d'orientation et de placement de bonne qualité (les services destinés aux jeunes ont récemment été supprimés au Royaume-Uni, Melrose 2012). L'Irlande a également fait mention de l'abus de formations en entreprise, de l'absence de mesures permettant de faire face au chômage des jeunes et de la nécessité d'améliorer les conditions des jeunes travailleurs temporaires et intérimaires.

Chypre a indiqué que les incompatibilités éventuelles après les études universitaires ont été comblées.

### **Coordination, création de réseaux et coopération entre les différentes parties prenantes impliquées dans les transitions de l'école au travail: évaluation et structure**

*Régimes sous-protecteurs:* la coopération entre les acteurs fait défaut ou est limitée. Les syndicats ont également mentionné la nécessité d'accroître la participation des jeunes et de cibler davantage l'intervention de l'état concernant les conditions de travail. En ce qui concerne l'institutionnalisation de la coopération, l'Espagne indique qu'elle existe aux plans national et régional mais qu'elle demeure très limitée; en outre, le Conseil national pour l'enseignement professionnel ne s'est pas réuni et le gouvernement est hésitant. En Italie, il semble y avoir un manque total de coordination nationale.

Les partenaires sociaux ont appelé à un renforcement du dialogue avec la société civile. Il a été particulièrement fort en Espagne, où il peut être lié à la participation accrue de la société civile aux manifestations contre la situation économique et sociale et les récentes mesures gouvernementales. Les partenaires sociaux de ces pays ressentent également la nécessité de mieux articuler les niveaux d'organisation. En Espagne, par exemple, la décentralisation et la dévolution accrue de compétences aux régions (Comunidades) pourrait compliquer la coordination centrale (par exemple, la compétence en matière de formation professionnelle se situe au niveau régional). En Espagne et au Portugal, le rôle des partenaires sociaux dans les négociations sur l'éducation, la formation et l'entrée sur le marché du travail (par exemple, la négociation des conditions de travail) est perçue comme essentielle. Cependant, la crise en Espagne complique grandement les améliorations, tandis qu'en Italie les négociations bilatérales avec les acteurs du marché du travail et dans les écoles rendent le dialogue fragmenté et incohérent.

*Régimes universalistes:* certains syndicats norvégiens font état d'une bonne coopération entre les acteurs, bien qu'ils soulignent aussi qu'il faille capitaliser sur le travail effectué localement et au plan de l'entreprise. Les partenaires sociaux de Suède plaident pour une coordination accrue: la coopération semble limitée, en dépit de la bonne volonté des partenaires sociaux.

*Pays d'Europe centrale et orientale:* les syndicats de ces pays soulignent le manque de partenariats ainsi que le manque de mise en œuvre des accords existants qui pourraient encourager une meilleure coopération. Cependant, la Bulgarie semble bénéficier d'un bon dialogue social entre les partenaires sociaux et les

acteurs institutionnels. Les deux répondants de ce pays ont souligné que la coopération dans l'organisation de la formation professionnelle est assez bonne, en mentionnant le rôle joué par le NAVET (National Agency for Vocational Education and Training). Le NAVET a été mis en place par la Loi sur l'enseignement professionnel et la formation, en 1999. Il s'agit d'un organe du Conseil des Ministres en charge des activités de délivrance d'autorisations dans le système de la FEP, ainsi que de la coordination des institutions relatives à l'orientation professionnelle, la formation et l'éducation. Ses principales responsabilités incluent la tenue d'un registre de centres de formation professionnelle agréés, la supervision de ces centres conformément à un système d'assurance de qualité et la surveillance des formations. Il est également chargé de créer des normes nationales en matière d'éducation et d'élaborer et d'actualiser la Liste des Professions pour la FEP, afin de prodiguer une FEP qui réponde aux besoins du marché du travail. La présence des partenaires sociaux est très importante pour maintenir la qualité de l'éducation et de la formation. Le partenariat social se déroule dans le cadre du dialogue social entre les institutions et les représentants des partenaires sociaux (employeurs et syndicats). Les activités de la NAVET sont considérées comme un bon exemple de dialogue social.

Il semble cependant qu'il n'y ait pas de coordination en Pologne et qu'en dépit de l'existence de bonnes pratiques au plan local (tel que le pôle nord-est de l'éducation numérique financé par les fonds de l'UE), elles ne soient pas institutionnalisées au plan national.

*Régimes axés sur l'emploi:* les partenaires sociaux sont présents dans de nombreuses institutions aux plans national et régional traitant des compétences, de l'emploi, de la formation professionnelle et de la formation initiale (c'est le cas en France). Bien que cette structure institutionnalisée semble correspondre à l'idée de transitions organisées, les partenaires sociaux perçoivent leur rôle comme réduit, soit par le nombre limité de représentants (France), soit par la nature sectorielle des négociations (Pays-Bas). Cependant, ils semblent avoir développé leurs propres activités destinées à orienter et informer les étudiants et les employeurs.

*Régimes axés sur le marché:* on estime qu'il faut renforcer la coopération, y compris en Irlande et au Royaume-Uni, en particulier dans la crise actuelle. En Irlande, les employeurs ont commencé à jouer un rôle plus important dans le cadre de la coopération sur le perfectionnement des compétences; les syndicats sont moins influents dans la définition des programmes d'enseignement professionnel mais surveillent étroitement les évolutions. Au Royaume-Uni, le service d'orientation professionnelle sera consacré aux écoles, ce qui implique donc une influence syndicale réduite sur les efforts destinés à atténuer les transitions de l'école au marché du travail. Le Royaume-Uni a besoin d'un service d'orientation professionnelle de bonne qualité et bien financé.

A Chypre, les partenaires sociaux semblent être activement impliqués dans les comités ou institutions de formation professionnelle/liés aux compétences (par exemple, dans le Comité Consultatif sur l'enseignement technique et professionnel). A Malte, il faudrait un cadre national institutionnalisé, alors que des initiatives ont été signalées au niveau des partenaires sociaux individuels. Malte signale également que les syndicats ne sont pas impliqués dans la phase de transition car des liens sont généralement noués entre les employeurs, les étudiants et les institutions éducatives.

### **L'orientation scolaire: structure et évaluation**

*Régimes sous-protecteurs:* l'orientation semble exister en Espagne, à partir des établissements secondaires inférieurs général et professionnel. Les différences en termes de gestion des systèmes d'orientation en

Espagne pourraient être dues aux différentes approches adoptées par les Comunidades Autonomas individuelles. Cependant, la perception globale de ces mesures est positive et aide les jeunes à connaître le marché du travail. En Italie, elle est peu présente, à moins d'une initiative des écoles.

*Régimes universalistes:* alors qu'en Suède, le syndicat constate un manque de ressources pour les services d'orientation, en particulier en ce qui concerne la communication d'informations sur les opportunités sur le marché du travail, le syndicat de Norvège fait état de l'expérience positive des jeunes impliqués dans la FEP car ils acquièrent une compréhension approfondie du marché du travail. Cependant, des services d'orientation existent dans les écoles, à partir du secondaire inférieur.

*Pays d'Europe centrale et orientale:* en Bulgarie et en Pologne, il n'y a pas de services d'orientation dans toutes les écoles; en dépit de l'existence de réglementations, les ressources humaines sont parfois inadéquates (Pologne). En Roumanie, l'orientation est parfois fournie par les enseignants qui conseillent les élèves en fonction de leurs vocations et capacités. En outre, le service n'est pas mis en œuvre ou effectif à tous les niveaux de l'enseignement (en Bulgarie, il semble plus développé dans le secondaire supérieur et à l'université). Dans les trois pays, les services d'orientation sont perçus par les partenaires sociaux comme insuffisants, ne sont pas établis de manière adéquate ou fournis pendant un laps de temps trop bref.

*Régimes axés sur l'emploi:* en Allemagne, aux Pays-Bas, en France et en Autriche, les syndicats signalent que les services d'orientation sont essentiellement présents à partir de l'enseignement inférieur (par exemple, à la fin du « collège » en France) et dans tous les types d'école, qu'il s'agisse de l'enseignement professionnel ou général.

*Régimes axés sur le marché:* en Irlande et au Royaume-Uni, des systèmes d'orientation sont mis en place à partir de l'enseignement secondaire supérieur. Cependant, en Irlande le service n'est pas obligatoire et pourrait donc être marginalisé. Afin de rendre ce service plus efficace, les partenaires sociaux proposent de le mettre en œuvre plus tôt, au niveau secondaire inférieur, afin d'aider les jeunes à avoir une idée plus claire des opportunités futures.

Les syndicats de Malte et Chypre font état de la présence de systèmes d'orientation mis en œuvre à partir du niveau secondaire inférieur. Cependant, à Chypre, le service d'orientation semble absent de la formation sur le terrain. L'évaluation de ces services est plus positive pour Malte, alors qu'à Chypre ils sont perçus comme inadéquats et sous-financés.

### **Surveillance et initiatives spécifiques destinées aux jeunes à risque et aux jeunes en décrochage scolaire: initiatives nationales, locales et syndicales**

*Régimes sous-protecteurs:* en Espagne, en Italie et au Portugal, il ne semble pas y avoir de programmes coordonnés au plan national pour prévenir le décrochage scolaire, en dépit de l'existence d'initiatives locales ou régionales. L'évaluation de ces initiatives n'est pas toujours positive; elles sont souvent perçues comme insuffisantes ou mal mises en œuvre, en raison aussi du manque de ressources. Les partenaires sociaux participent rarement à ces programmes, mais au Portugal, par exemple, le syndicat (CGTP-IN) participe à un projet destiné à éliminer la pauvreté des enfants. En Espagne, la participation des partenaires sociaux semble être plus institutionnalisée (par exemple, les Comisiones Obreras et UGT prennent part – dans le cadre du dialogue social – à la conception des politiques de prévention du décrochage scolaire); des exemples existent également en Italie. Cependant, dans ce pays la collaboration semble assez hétérogène.

*Régimes universalistes:* le décrochage scolaire semble être pris en compte en Suède et en Norvège. Des politiques d'intégration pour jeunes migrants (par exemple, des cours de langues) sont mises en œuvre en Norvège afin d'éviter que ces élèves abandonnent leurs études.

*Pays d'Europe centrale et orientale:* en Bulgarie, Pologne et Roumanie, des programmes existent aux niveaux national, régional ou local afin de faire face au décrochage scolaire. En Bulgarie et Roumanie, des programmes de lutte contre l'exclusion sociale des jeunes de minorités sont également mis en œuvre. Dans les trois pays, ces mesures sont perçues comme insuffisantes; il y a également moins de possibilités d'emploi pour les jeunes à risque. Même si un soutien est apporté à l'école, il n'y a pas de bonnes possibilités lorsque les jeunes sont sur le marché du travail.

*Régimes axés sur l'emploi:* tous les pays axés sur l'emploi semblent avoir des politiques ou des programmes coordonnés pour les jeunes en décrochage scolaire. L'évaluation de ces programmes semble être assez positive (réponses venant de Belgique et des Pays-Bas). Les partenaires sociaux ne semblent cependant pas être directement impliqués dans ces programmes. En outre, les partenaires sociaux n'ont pas élaboré leurs propres programmes pour les jeunes à risque ou pour éviter le décrochage scolaire mais sont plus impliqués – par exemple, en France – dans l'encadrement professionnel des jeunes défavorisés lorsqu'ils ont quitté l'école et intègrent le marché du travail.

*Régimes axés sur le marché:* l'Irlande et le Royaume-Uni font état d'un suivi systématique du décrochage scolaire. Le syndicat irlandais signale également que le National Educational Welfare Board, créé en 2002, est destiné à promouvoir la fréquentation scolaire: en cas d'absentéisme systématique, l'école doit aviser le Conseil (Board), qui examinera chaque cas individuel. De plus, l'Irlande fait état de la mise en œuvre d'un programme national (Youthreach) destiné à donner aux jeunes chômeurs en décrochage scolaire des possibilités d'obtenir des qualifications certifiées. Les syndicats des deux pays font également état d'initiatives destinées aux étudiants à risque. Le partenaire social irlandais signale que l'initiative "Delivering Equality of Opportunity in Schools" identifie les écoles défavorisées afin d'assurer un financement adéquat, bien qu'il craigne que la crise limite le succès du programme. Dans chacun de ces pays, les partenaires sociaux ne participent pas à ces programmes, mais au Royaume-Uni, les représentants des partenaires sociaux donnent des exposés concernant le travail dans les écoles et prodiguent des conseils sur le secteur qu'ils représentent afin de familiariser les étudiants avec les réalités du marché du travail.

Le syndicat de Malte indique que le suivi des jeunes en décrochage scolaire et des étudiants à risque est effectué par des institutions universitaires via des rapports (par exemple, la Faculté d'éducation de l'Université de Malte); aucun programme destiné à ces étudiants ne semble être mis en œuvre dans le pays.

A Chypre, des zones prioritaires ont été identifiées afin d'agir sur les étudiants à risque de quartiers défavorisés.

## 6.4 Partenaires sociaux et enseignement professionnel

### **Syndicats et enseignement professionnel: structures, institutions et participation syndicale**

*Régimes sous-protecteurs:* dans les trois pays, les partenaires sociaux sont impliqués dans le cadre de l'enseignement et de la formation professionnels. A titre d'exemple, au Portugal et en Espagne, ils dispensent

une formation professionnelle dans les centres de formation. L'Espagne et l'Italie indiquent que l'efficacité de la participation des partenaires sociaux dépend également de la collaboration mise en place au plan régional (la compétence en matière de formation professionnelle incombe essentiellement aux Regioni ou Comunidades Autónomas). Les syndicats affirment également qu'ils prennent part aux consultations et négociations sur les apprentissages: en Espagne, les partenaires sociaux participent au Conseil national général de formation professionnelle et au Comité consultatif pour la formation professionnelle et, en Italie, les partenaires sociaux ont récemment (fin 2011) été impliqués dans la réforme des apprentissages. Les syndicats de ces pays signalent également que la crise a modifié les conditions dans lesquelles les apprentissages sont mis en œuvre: en Espagne, les sombres perspectives du marché du travail ont poussé les jeunes à rester plus longtemps dans le système éducatif (voir aussi le chiffre sur le décrochage scolaire). Au Portugal, la récente réforme des apprentissages a intégré des apprentis dans le système de sécurité sociale mais réduit l'assistance financière. En Italie, les entreprises recourent moins fréquemment aux apprentissages; lorsqu'ils sont utilisés, c'est souvent en raison de leur coût plus faible.

*Régimes universalistes:* les partenaires sociaux prennent part à l'enseignement et à la formation professionnels par le biais du dialogue social (Norvège) et des travailleurs individuels (Suède). Aucun de ces pays ne fait état d'un impact important de la crise sur les apprentissages.

*Pays d'Europe centrale et orientale:* les partenaires sociaux semblent prendre part à plusieurs processus nationaux (par exemple, via le dialogue social en Pologne ou la participation aux comités d'examen dans les institutions d'enseignement et de formation professionnels), et à travers leurs propres initiatives (par exemple, l'organisation de campagnes d'information). La crise a eu un impact négatif sur les apprentissages, en particulier en raison des faillites d'employeurs (Roumanie et Bulgarie). En Pologne, on a constaté une utilisation abusive des apprentissages, en raison en particulier des coûts salariaux réduits pour les employeurs mais aussi des droits sociaux limités des apprentis.

*Régimes axés sur l'emploi:* comme prévu, dans ces pays, la présence des partenaires sociaux dans les organismes en charge de la formation professionnelle est institutionnalisée: en France, les partenaires sociaux sont impliqués dans la formation professionnelle continue; en Autriche, ils prennent part à la régulation de la FEP; et au Luxembourg, les partenaires sociaux sont présents dans les comités sur les programmes et les examens professionnels. Les partenaires sociaux participent normalement aux négociations ou aux consultations sur l'enseignement et la formation professionnels, bien que les approches diffèrent par pays (« chambres professionnelles » au Luxembourg; en France, les partenaires sociaux peuvent négocier des contrats de formation pour les jeunes chômeurs et des associations d'employeurs assurent une formation sur le terrain/« formation en alternance »). La crise semble en particulier avoir eu un impact aux Pays-Bas, en Belgique et en France où moins d'apprentissages sont disponibles. (Les chiffres du marché du travail pour les jeunes de ces pays révèlent une augmentation du chômage.) En Autriche, les partenaires sociaux ne font état d'aucun impact de la crise; ceci est confirmé par les chiffres d'Eurostat qui indiquent un très faible niveau de chômage des jeunes.

*Régimes axés sur le marché:* en Irlande, les syndicats siègent aux Joint Labour Committees conjointement avec les employeurs et ont négocié, par exemple, une convention de travail sur les taux de rémunération pour la formation. Les partenaires sociaux sont également présents au conseil du service de formation de l'état et, via cette institution, ils contribuent à l'orientation de la politique nationale d'apprentissage. Au Royaume-Uni, les syndicats sont présents dans les conseils sectoriels de compétences (Sector Skills Boards) et certains prennent également part à la conception de programmes professionnels. Les deux pays signalent que les apprentissages ont été touchés par la crise. Comme prévu, en Irlande, les apprentissages

dans la construction ont été durement frappés. Au Royaume-Uni, à la suite de l'augmentation des frais universitaires, les partenaires sociaux prévoient une augmentation de la demande d'apprentissages en tant qu'alternative à l'université.

A Chypre, les partenaires sociaux prennent part à l'identification des besoins d'éducation et de formation et à la fixation des priorités. L'implication se déroule par le biais de la participation à l'élaboration des normes de qualification professionnelle. Les partenaires sociaux sont également impliqués dans le dialogue sur la réforme de l'enseignement.

Selon les partenaires sociaux de Malte, ils ne sont pas directement impliqués dans la formation professionnelle, mais par l'intermédiaire du « Employment and Industrial Relations Act ». A Chypre, les négociations et les consultations sur l'enseignement et la formation professionnels se déroulent dans le cadre du conseil d'apprentissage. A Malte, comme dans la plupart des Etats membres, les apprentissages sont parfois considérés comme de la main-d'œuvre peu coûteuse; à Chypre, la crise a conduit à une baisse des emplois, en particulier dans la construction et les secteurs liés à la construction, confirmant la désastreuse situation de l'emploi dans ce secteur à travers l'Europe. Pour l'année à venir, un régime de subvention, destiné à encourager l'emploi et la formation en entreprise des apprentis dans le secteur privé, a été approuvé.

## 6.5 Mesures de transition postsecondaires: politiques en matière de marché du travail en faveur de la transition

Cette section met l'accent sur les mesures du marché du travail ciblant les jeunes, allant de l'orientation aux programmes de formation et couvrant certains aspects organisationnels/de gouvernance.

### **Orientation pour les jeunes en dehors du système éducatif: structures, institutions et implication des syndicats**

*Régimes sous-protecteurs:* en Espagne et au Portugal, les syndicats indiquent qu'il existe des services d'orientation pour les jeunes chômeurs, principalement mis en place par les services publics de l'emploi. La situation est différente en Italie où il n'existe pas de services spécifiques destinés à orienter les jeunes chômeurs, et où la mise en œuvre dépend d'initiatives locales prises par les services d'emploi publics et privés.

*Régimes universalistes:* en Suède et en Norvège, les jeunes chômeurs peuvent bénéficier d'un service d'orientation, dispensé principalement par les agences pour l'emploi. En Norvège, les jeunes chômeurs de moins de 25 ans sont un groupe prioritaire pour le Labour and Welfare Service (NAV). Les mesures destinées aux jeunes chômeurs incluent plusieurs programmes en fonction de l'âge et de la durée du chômage. Dans les deux pays, les institutions publiques et privées prennent part à la prestation de services en matière de marché du travail. En Suède, les partenaires sociaux semblent directement impliqués dans ces services.

*Pays d'Europe centrale et orientale:* dans tous les pays, des sessions de recherche d'emploi (individuelles et collectives) et d'autres formes d'orientation sont prévues pour les jeunes chômeurs. Comme dans d'autres Etats membres de l'UE, les agences privées et publiques sont impliquées dans la prestation de ces services, conjointement avec les partenaires sociaux.

*Régimes axés sur l'emploi:* les jeunes chômeurs de France, du Luxembourg, des Pays-Bas, d'Autriche et de Belgique peuvent bénéficier de sessions de recherche d'emploi et d'autres services d'orientation, principa-

lement fournis par les services publics. Les partenaires sociaux sont généralement impliqués: par exemple, en France, les services d'emploi publics ou les ONG mettent ces programmes en œuvre, préalablement négociés par les partenaires sociaux.

*Régimes axés sur le marché:* en Irlande et au Royaume-Uni, des services s'occupent des jeunes chômeurs, principalement en ce qui concerne les possibilités d'emploi. En Irlande, le programme communautaire pour l'emploi, par exemple, est destiné à réintégrer les chômeurs de longue durée et d'autres jeunes de groupes défavorisés. Au Royaume-Uni et en Irlande, ces services sont fournis localement et les partenaires sociaux sont impliqués. Selon le syndicat irlandais, les réductions des prestations de sécurité sociale en 2009 risquent de se traduire par une réduction des programmes de réintégration des jeunes chômeurs de longue durée et des jeunes chômeurs défavorisés.

Malte et Chypre font état de programmes d'emploi offrant une orientation et une formation aux chômeurs et aux personnes qui changent d'emploi. A Chypre, ces services ont été intensifiés durant la crise afin d'aider le nombre croissant de personnes en perte d'emploi. Dans les deux pays, les institutions publiques sont les principaux prestataires de ces services et les principaux partenaires sociaux participent à leur négociation et conception par le biais des organismes existants (par exemple, la Chypre Human Resource Development Authority ou HRDA).

## 6.6 Compétences et formation

### **Acquisition de compétences complémentaires et formation post-scolaire: institutions, participation syndicale et évaluation.**

*Régimes sous-protecteurs:* en Espagne et au Portugal, les syndicats indiquent que des programmes de formation sont proposés aux jeunes au terme de leur scolarité. Ces programmes sont considérés comme une bonne opportunité sur le marché du travail pour les jeunes chômeurs. D'aucuns font cependant état d'un manque de ressources et de création d'emplois, qui sont requis pour rendre les programmes de formation intéressants. Les syndicats indiquent que les programmes de formation ont été restreints en 2011 et le seront probablement à nouveau en 2012 (Portugal) dans le cadre de réductions majeures des dépenses sociales. L'Italie reste le cas particulier du groupe car il semble que l'on ne puisse identifier que quelques initiatives de formation, largement inadéquates.

*Régimes universalistes:* en Suède et en Norvège, les jeunes peuvent bénéficier de programmes de formation après leur scolarité. La crise a affecté ces mesures mais dans le sens opposé de tous les autres Etats membres de l'UE, parce que davantage de ressources ont été attribuées. Cela semble confirmer ce qui émerge des typologies du régime de transition présentées dans la première partie: les régimes universels attachent une importance particulière à l'apprentissage tout au long de la vie et à l'activation destinée à permettre aux gens de changer d'emploi ou de se recycler.

*Pays d'Europe centrale et orientale:* il existe des possibilités de formation dans ces pays, bien que les partenaires sociaux les perçoivent comme inadéquates en termes d'amélioration des chances des jeunes sur le marché du travail. Les partenaires sociaux prennent part à la conception, mise en œuvre et surveillance de telles politiques, mais pas dans tous les pays.

*Régimes axés sur l'emploi:* la Belgique et la France indiquent que des possibilités de formation sont généralement organisées pour les jeunes terminant leur scolarité. Cependant, l'accès aux stages de formation

semble être limité en France. Les travailleurs n'ont accès à la formation que lorsqu'ils ont été engagés, mais l'accès par le biais du service de l'emploi est plus difficile. En France, ces mesures ont fait l'objet de réformes importantes en juin 2011 (« Accord national Interprofessionnel »).

*Régimes axés sur le marché:* le syndicat irlandais signale qu'en réponse à la crise, le gouvernement a récemment lancé un programme national de stages, 'Jobbridge', offrant aux participants 50 euros en plus de leurs allocations sociales, lorsqu'ils participent aux stages. Le programme Springboard prévoit 6.000 places à temps partiel dans l'enseignement supérieur et la formation pour les jeunes chercheurs d'emploi. Au Royaume-Uni, les possibilités de formation sont parfois médiocres et les compétences fournies sont souvent de mauvaise qualité ou de qualité moyenne. Une majorité des programmes de formation courts, principalement destinés à une réintégration à court terme sur le marché du travail, ont aussi été identifiées comme une caractéristique du régime d'apprentissage tout au long de la vie axé sur le marché au Royaume-Uni. La recherche de formation est souvent laissée à la liberté des individus, ce qui conduit à un comportement « de type client » de la part des chercheurs d'emploi. En raison de la crise, le syndicat britannique signale que le gouvernement a réduit de £200 millions le budget alloué aux carrières pour les conseils d'orientation professionnelle personnalisée dispensés aux jeunes.

Malte et Chypre font état de deux situations sensiblement différentes. A Chypre, il semble y avoir tout une série de possibilités de formation pour les jeunes, telles que des stages de formation initiale accélérée, le placement et la formation des diplômés de l'enseignement supérieur sans emploi, mais aussi des systèmes co-financés par le Fonds social européen (FSE) et la Human Resource Development Authority de Chypre. Tandis que la contribution de Malte met l'accent sur certains changements dans le système éducatif, principalement liés au programme scolaire afin d'aboutir à une éducation complète, la contribution de Chypre fait état de la mise en œuvre de programmes spécifiques destinés à prévenir ou réduire le chômage (Plan d'action), y compris l'organisation d'une formation interne initiale et continue, des programmes temporaires de formation des chômeurs en entreprise, des projets permettant de fournir des diplômés universitaires aux entreprises et des programmes de formation initiale accélérée.

## 6.7 Esprit d'entreprise et incitations à l'emploi

L'esprit d'entreprise est une forme alternative d'emploi des jeunes qui est également soutenue par l'Union européenne et assortie d'incitations et de programmes destinés à encourager l'emploi indépendant parmi les jeunes.

### **Incitations pour les employeurs et incitations fiscales pour les jeunes travailleurs**

Tous les syndicats qui ont répondu au questionnaire ont souligné que, dans leur pays, les jeunes qui veulent lancer leur propre activité peuvent obtenir une aide sous la forme de subventions (Italie), de prêts (Roumanie) et diverses formes d'assistance et d'orientation (France, Belgique). La crise semble cependant avoir affecté ces mesures: les critères d'octroi sont devenus plus stricts ou les ressources ont été réduites.

Des incitations ont été offertes aux employeurs afin de stimuler la participation des jeunes au marché du travail. Elles sont principalement destinées à réduire le coût de la main-d'œuvre, en abaissant les contributions des employeurs à la sécurité sociale.

En Espagne, un syndicat signale que plusieurs types de contrats ont été subventionnés. Conjointement avec les femmes et les chômeurs de longue durée, les jeunes constituent une cible particulière. Durant la crise actuelle,

le gouvernement espagnol a adopté une loi destinée à réduire le chômage des jeunes en créant de nouveaux emplois avec contrats à temps partiel et en réduisant les contributions des employeurs à la sécurité sociale. Cependant, les syndicats estiment que ces incitations ne devraient pas accroître le recours aux contrats de courte durée, qui sont plus susceptibles d'augmenter la précarité de l'emploi des jeunes. Des incitations à engager des jeunes existent également en Italie et au Portugal (actuellement en cours de révision en Italie).

La Norvège et la Suède ne font état d'aucune incitation particulière pour les employeurs à engager des jeunes. Dans les pays d'Europe orientale, des subventions à l'emploi existent pour engager des jeunes et, en Bulgarie et en Roumanie, les partenaires sociaux jugent que ces initiatives sont positives et permettent d'aider les jeunes à trouver un emploi. Dans tous les pays axés sur l'emploi (France, Luxembourg, Belgique, Pays-Bas et Autriche), il est fait état de subventions destinées à encourager l'emploi des jeunes. Elles consistent principalement en réductions des cotisations sociales pour les employeurs, au moins au cours des premières années d'un contrat (France et Luxembourg). Par contre, au Royaume-Uni et en Irlande, les personnes interrogées ne font pas état de mesures spécifiques destinées à encourager les employeurs à engager des jeunes, bien qu'il existe des mesures destinées à réduire la TVA dans les hôtels et le tourisme, qui emploient de nombreux jeunes. Selon les personnes interrogées, Malte et Chypre présentent une situation similaire: il ne semble pas y avoir d'incitations spécifiques destinées aux employeurs afin d'aider les jeunes.

## 6.8 Stages

La dernière section du questionnaire mettait l'accent sur les stages. En raison de la diversité des réponses et du manque d'informations officielles sur cette question, le régime de transition ne fait pas état des réponses aux questions, qui sont basées sur la contribution la plus pertinente reçue des affiliés de la CES.

### **Syndicats et stages: statistiques et contrôle**

L'Autriche, la Belgique, la Norvège, la Roumanie, la Bulgarie et Malte estiment que la question des stages n'est pas pertinente pour leur pays, contrairement à la plupart des autres pays.

En outre, tous les syndicats des pays dans lesquels ce phénomène est devenu un problème social et un problème de marché du travail ne sont pas restés inactifs. A titre d'exemple, en France et en Espagne, la question est traitée par le comité des jeunes de certains syndicats, et pas par des services internes spécifiques, même lorsque cela présente un grand intérêt pour les syndicats.

Aucun pays ne fait état de la collecte de statistiques, à l'exception de l'Irlande, où des données sont collectées dans le cadre du programme « Job-bridge », récemment lancé par le gouvernement. Cependant, ce type de stage peut être envisagé dans le cadre d'une politique active du marché du travail plutôt que comme une expérience de travail car il s'applique uniquement aux jeunes percevant des allocations de chômage. D'autres pays, qui confirment l'existence de données, faisaient probablement état de l'existence de statistiques sur les apprentissages (la FEP), qui sont généralement réglementés dans le cadre de programmes d'éducation ou d'accords professionnels. (A titre d'exemple, Chypre et la Belgique ont répondu que des statistiques sont disponibles depuis la fin des années 1990 ou même 1980; donc, lorsque le phénomène des stages, tel qu'on l'entend dans ce questionnaire, faisait encore ses premiers pas.)

Les questions relatives aux formations en entreprise n'ont pas toujours été faciles à expliquer aux syndicats. Cette situation est certainement due à l'importance différente du problème dans les Etats membres de l'UE et à une terminologie confuse. Cela a été confirmé durant les panels de jeunes représentants organisés lors de la conférence de la CES à Cracovie, en novembre 2011: à titre d'exemple, des représentants des pays nordiques ont affirmé que le problème des stages n'avait pas atteint les mêmes proportions préoccupantes que dans les pays d'Europe du Sud, tels que l'Espagne et l'Italie, mais aussi en Turquie.

La difficulté de réaliser une enquête neutre et suffisamment détaillée pour saisir l'éventail des situations dans les pays européens a été reconnue par les syndicats eux-mêmes. A titre d'exemple, la contribution irlandaise a établi une distinction utile concernant l'utilisation des stages en Irlande, où ils sont liés à des mesures d'activation de l'emploi pour les chômeurs, avec peu d'encadrement et de formation structurés.

Deux pays – la Roumanie et l'Espagne – indiquent que 20 à 30 pour cent des étudiants de l'enseignement secondaire, post-secondaire et supérieur prennent part à des stages; en Bulgarie et au Portugal, ces chiffres oscillent entre 10 et 20 pour cent. Des commentaires supplémentaires d'un affilié espagnol mettent l'accent sur la mauvaise utilisation des formations en entreprise, en particulier pour les jeunes très qualifiés. Le travail sans un contrat adéquat réduit les coûts de sécurité sociale pour l'employeur, tout en empêchant les partenaires sociaux d'exercer une étroite surveillance de tels contrats.

Le syndicat français ajoute que, selon le centre français CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) deux tiers des étudiants ont accompli une formation en entreprise (Giret et Issehnan 2010). De plus, en France, le plan de 2008 visant à créer un comité de contrôle des formations en entreprise n'a jamais été mis en œuvre. L'affilié britannique a fait état de sa préoccupation concernant la rapide augmentation des formations en entreprise non payées qui ne sont pas réglementées ou surveillées.

Par contre, les Pays-Bas rapportent que les étudiants sont tenus d'effectuer une formation en entreprise pour décrocher un diplôme de l'enseignement supérieur. Par conséquent, ces formations en entreprise sont réglementées et les acteurs institutionnels sont impliqués.

### **Stages, stagiaires, secteurs et développements récents**

Certains pays rapportent que les jeunes font leur premier stage à environ 18 ans (parfois avant). Nous supposons que ces pays associaient le terme de « stage » à « l'apprentissage » plutôt qu'à la « formation en entreprise ». Les pays qui faisaient état d'autres tranches d'âge faisaient plus souvent référence aux jeunes de 18 à 20 ans et de 20 à 23 ans entamant des formations en entreprise.

Les informations sur le milieu social des stagiaires sont rares; les réponses à cette question étaient assez disparates. L'Italie et la Belgique ont répondu que, dans leur pays, les stagiaires appartiennent généralement à la classe moyenne/classe moyenne supérieure, tandis qu'un syndicat en Espagne indiquait que la plupart des étudiants semblent appartenir à la classe moyenne ou à la classe inférieure. Il est cependant très difficile de déterminer l'origine sociale, car dans la plupart des pays, il n'existe aucune donnée.

Plusieurs pays (France, Royaume-Uni, Irlande, Belgique, Bulgarie, Roumanie, Luxembourg, Norvège et Espagne) rapportent que c'est le secteur des services – par exemple, les banques et les sociétés de conseil – qui offre le plus souvent des stages. Conjointement avec le secteur privé des services, l'Espagne, la Norvège, la Bulgarie, le Luxembourg, l'Irlande et Chypre mentionnent également le secteur public (services publics et administration publique). Au Royaume-Uni et en Irlande, le secteur des médias semble aussi être populaire

pour les formations en entreprise. L'Espagne, Malte, la Norvège, la Belgique, les Pays-Bas et la Bulgarie, entre autres, font également état de formations en entreprise dans le secteur industriel (par exemple, dans la fabrication de biens). L'Italie a également mentionné les services liés au secteur du tourisme.

Seules Chypre, la Belgique, et la Bulgarie mentionnent des organisations internationales ou une administration publique à l'étranger. Il semble que les formations en entreprise soient principalement effectuées dans le pays de résidence et ne soient pas essentiellement considérées comme une opportunité pour la mobilité.

L'Espagne, le Portugal et l'Italie ont répondu que la tendance aux formations en entreprise a augmenté en flèche, alors que la Norvège et la Suède font état d'une légère augmentation des formations en entreprise au cours des cinq dernières années. En Bulgarie et en Pologne, les chiffres ont augmenté, mais dans le premier on a le sentiment que la crise mondiale a réduit les formations: en Norvège, Espagne et Irlande cela semble être le contraire. La France, le Royaume-Uni, Malte et Chypre font également état d'une augmentation au cours des cinq dernières années.

Il est intéressant de noter que l'Espagne et le Royaume-Uni soulignent que l'augmentation la plus importante est celle qui est intervenue dans les médias.

### **Stages: raisons et soutien financier**

L'importance que revêt l'acquisition d'une expérience professionnelle semble être une des principales raisons de l'augmentation de la popularité des stages. Plusieurs pays indiquent que les stages constituent un tremplin important vers le marché du travail (Espagne, Italie, Portugal, Suède, Norvège, Bulgarie, Pologne). Cependant, certains pays – l'Irlande, l'Espagne, les Pays-Bas, la Bulgarie, la Roumanie, la Suède, le Portugal et l'Espagne – ont également souligné que les formations en entreprise sont choisies parce qu'il n'y a pas d'autres possibilités d'emploi disponibles.

Seuls quelques pays indiquent que les stages sont une occasion d'aller à l'étranger (Portugal, Bulgarie, Chypre et Malte). La plupart des pays ont répondu que les stages sont souvent un substitut au travail régulier, dont on use particulièrement en Italie, Espagne, Roumanie et Bulgarie. Selon la plupart des syndicats, les stages deviennent rarement (par exemple, en Italie) des contrats réguliers. Cependant, certains pays font état d'un niveau raisonnable de conversion de stages en contrats réguliers, tels que la Bulgarie, la Roumanie et Malte.

La plupart des pays indiquent que les stages ne sont pas payés, ou que le mode de paiement ou les avantages en nature – logement, transports publics, frais, repas – diffèrent d'une entreprise à l'autre. Cependant, la Norvège signale qu'ils ne sont généralement pas payés; tel est également le cas aux Pays-Bas, en France et à Malte, et, dans certains cas, à Chypre.

Le cas de la France est particulièrement intéressant parce que, selon la loi, toutes les formations en entreprise durant plus de deux mois doivent être payées au moins 30 pour cent du salaire minimum. Les employeurs peuvent cependant décider d'aller au-delà de ce seuil légal: par exemple, pour les formations en entreprise impliquant des jeunes très qualifiés, la rémunération peut aller jusqu'au SMIC (salaire minimum). Dans la plupart des pays, même si des paiements sont effectués, ils semblent insuffisants pour couvrir les frais de subsistance essentiels, tels que le loyer; bien qu'en Norvège et à Chypre (uniquement pour les stages particuliers organisés par l'Agence de développement des ressources humaines), le salaire semble suffisant pour couvrir au moins une partie des frais de subsistance.

Le soutien financier de la famille est important pour les jeunes (bien que quelques pays n'aient pas répondu à la question et que le Royaume-Uni et la Norvège n'aient pas mentionné cette option). Plusieurs pays signalent également que des écoles ou des universités octroient des bourses (Royaume-Uni, Chypre, France, Bulgarie, Roumanie, Norvège, Espagne et Portugal). Cependant, en Espagne et à Chypre, les étudiants peuvent contracter des prêts pour financer les stages – au moins en partie.

### **Réglementations: institutions et règles**

Le Royaume-Uni, l'Irlande et la Suède ont répondu qu'il n'existe pas de réglementation sur les stages, bien qu'en Suède, les conventions collectives réglementent les formations payées. La France rapporte qu'au niveau national tous les stages sont réglementés, bien que le syndicat spécifique que les stages dans l'administration publique ne sont pas inclus dans les réglementations concernant les stages, modifiées en 2006 et 2009. Chypre a répondu que seuls certains programmes de stages sont réglementés (par exemple, les diplômés travaillant dans les entreprises). Les autres pays font état de réglementations aux plans national, régional ou au plan de l'entreprise, mais il est difficile de déterminer dans quelle mesure ces questions sont clairement liées aux stages et pas à la réglementation des apprentissages dans le cadre des programmes d'enseignement et de formation professionnels. Un des syndicats espagnols souligne également que les formations en entreprise qui n'ont pas reçu l'accord d'une institution éducative ne sont pas considérées comme des contrats de travail et ne sont pas protégés par le droit du travail. C'est la raison pour laquelle ces formations en entreprise doivent être considérées comme illégales: le droit espagnol du travail prévoit un contrat spécifique pour les diplômés récents.

En règle générale, s'il existe une législation – soit concernant les apprentissages, soit concernant les stages – elle règle généralement les salaires/prestations et l'assurance au travail. Le pays qui semble avoir la législation la plus complète sur les formations en entreprise est la Norvège, où les contrats réglementent non seulement les salaires et l'assurance au travail, mais aussi le contenu des stages, leur reconnaissance, les droits à la sécurité sociale et tout ce qui concerne les contrats de travail réguliers. La Belgique est le seul pays qui fait état d'une législation réglementant la sécurité et le temps de travail. L'Espagne et l'Italie rapportent que, s'il apparaît qu'un apprentissage masque une relation de travail régulière, selon la loi, il doit être converti en un contrat d'emploi régulier. Alors que ces réponses font référence aux apprentissages, la Pologne distingue les formations en entreprise et les apprentissages: les syndicats polonais ont spécifié que, bien que les apprentissages soient réglementés par la loi, d'autres formes de formations en entreprise ne le sont pas, et les conditions sont donc souvent déterminées unilatéralement par l'employeur.

La plupart des pays ont déclaré qu'il n'y a pas d'âge légal limite pour les formations en entreprise. Seule la Pologne (15 ans ou plus) et la Bulgarie et Malte (16 ou plus) ont répondu qu'il y avait un âge minimum pour les stages.

### **Reconnaissance et certificats**

La reconnaissance est un aspect important des stages et des apprentissages: la reconnaissance des compétences acquises peut donner aux futurs employeurs des informations positives et plus précises sur les compétences possédées et celles qui sont à développer. Il semble cependant que, bien qu'il puisse exister une certaine confusion entre stages et apprentissages – dans de nombreux pays européens, la reconnaissance/certification n'est pas toujours fournie. Un jeune peut terminer sa formation en entreprise sans un certificat (Italie, Suède, Bulgarie, Roumanie, Belgique, Pays-Bas, Royaume-Uni, Irlande, Chypre). Par contre, en France, les formations en entreprise sont obligatoires et organisées dans le cadre de la formation initiale ou

d'une formation professionnelle reconnue. La Pologne a également fait état de certificats officiels pour les étudiants.

La présence d'un organe de surveillance dépend souvent du type de formation en entreprise/apprentissage: au Portugal, par exemple, l'institution compétente pour les apprentissages est l'Institut pour l'emploi et la formation professionnelle (bien que la surveillance effectuée par cette institution soit considérée comme inadéquate). La situation est similaire en Suède et en Bulgarie. Aux Pays-Bas, les entreprises tiennent à être connues pour la bonne qualité de leurs stages. A Malte, les institutions de référence sont la Commission nationale pour l'Enseignement supérieur et le Centre de reconnaissance des qualifications. Malte et la Suède confirment l'existence/la mise en œuvre du Cadre européen des certifications, alors qu'en France, les formations en entreprise sont reconnues mais les Crédits européens pour l'enseignement et la formation professionnels ne sont pas systématiques. En Pologne, Italie, Espagne et à Chypre, on connaît l'Europass, introduit entre 2005 (Italie) et 2007 (Espagne).

En dépit de leur caractère inachevé, les résultats de ces études donnent un tableau intéressant de la manière dont les syndicats de plusieurs pays perçoivent les défis économiques et sociaux auxquels les sociétés sont confrontées et quelles stratégies ils prôneraient pour améliorer la situation. Il semble également que les pays qui connaissent des régimes de transition similaires, tels que ceux qui sont présentés dans la littérature, enregistrent des résultats similaires.



# Conclusions

La littérature concernant les transitions de l'école au travail souligne qu'il est important de coordonner plusieurs domaines politiques pour assurer l'intégration en douceur des jeunes dans le marché du travail. Un rapport de l'OCDE de 2000 (OECD 2000) explique que, pour être couronnées de succès, les transitions vers le marché du travail nécessitent une économie saine; des parcours coordonnés; un système éducatif associé à une expérience professionnelle; mais aussi des systèmes de protection adéquats ainsi que des informations et une orientation. Ces éléments sont particulièrement importants parce que: a) la rareté des emplois a, entre autres, un effet négatif sur le chômage structurel et accroît la compétition entre les jeunes travailleurs peu qualifiés et hautement qualifiés; b) une meilleure coordination entre établissements d'éducation et institutions du marché du travail devrait prévenir les incompatibilités mais, en même temps, ne pas perturber l'objectif social plus large de l'éducation ou le réduire à des objectifs simplement économiques; c) des allocations de chômage adéquates, mais aussi des programmes de bourses d'études pour les jeunes travailleurs qui n'ont pas réussi la transition. Enfin, e) des informations et une orientation sont essentielles non seulement au plan scolaire mais aussi sur le terrain et durant d'autres périodes critiques où les jeunes doivent ou sont désireux de réorienter leur vie professionnelle et doivent trouver un emploi qui correspond à leurs attentes et compétences de la meilleure manière possible.

Au cours des deux dernières années, la plupart de ces dimensions a été particulièrement difficile à atteindre dans la majorité des pays européens, où la situation des jeunes (15-29) en transition vers le marché du travail est devenue plus sombre. La transition dure même plus longtemps et certains commentateurs et chercheurs ont avancé l'hypothèse que nous pourrions avoir affaire à une «génération perdue» (Math 2011) si des mesures importantes ne sont pas prises pour lutter contre les graves problèmes sociaux et économiques.

Cela signifie que les jeunes sont non seulement confrontés à une précarité croissante sur le marché du travail et au plan social, mais qu'ils seront aussi plus susceptibles de connaître le chômage et une sécurité sociale réduite dans l'avenir car plusieurs Etats membres ont principalement mis l'accent sur la dérégulation du marché du travail tout en négligeant l'importance de systèmes de sécurité sociale adéquats.

En dépit de l'augmentation du niveau d'instruction dans la population jeune, les jeunes ont été durement touchés par la crise. En outre, on enregistre une baisse de la qualité des emplois détenus par les jeunes et une augmentation des emplois à temps partiel temporaires et involontaires, qui sont susceptibles de miner les niveaux de vie des jeunes ainsi que leur capacité à édifier un avenir autonome (Math 2011).

De plus, la situation sociale dramatique pourrait avoir été exacerbée par certaines décisions politiques destinées à réduire les dépenses publiques afin de lutter contre des pertes économiques croissantes: au Royaume-Uni, par exemple, des fonds de création de nouveaux emplois pour les jeunes ont été supprimés, ainsi que l'allocation attribuée aux jeunes défavorisés restant plus longtemps dans le système éducatif (Melrose 2012). En outre, dans plusieurs pays européens, les réductions des dépenses publiques ont touché les systèmes éducatifs, minant ainsi leur efficacité et leur qualité: gel/réduction des salaires des enseignants, mais aussi réduction du matériel et des services ainsi que du financement direct (comme en Irlande, Italie et Roumanie) (ETUCE 2010). Dans certains Etats membres de l'UE, la réduction du financement de l'enseignement supérieur (EUA 2011) aura probablement un plus grand impact sur les jeunes venant de milieux défavorisés – qui auront plus de mal à accéder à l'enseignement supérieur – mais les réductions pourraient aussi conduire à une réduction des services et de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur qui ne peuvent pas toujours dépendre d'investissements privés alternatifs.

Certains Etats membres ont adopté des solutions temporaires pour combattre la montée des problèmes sociaux chez les jeunes: en Italie, par exemple, l'accès temporaire aux prestations sociales (réduites) a été étendu aux travailleurs ayant un contrat à durée déterminée, aux intérimaires ainsi qu'aux apprentis (EOR 2011); en Belgique, les incitations offertes aux employeurs pour engager des jeunes ont été renforcées en réponse à la crise (Viprey 2011).

La crise a poussé les gouvernements à reconsidérer certaines dispositions institutionnelles qui ont révélé leurs limites en termes de facilitation de la transition de l'école au travail: en Italie, un pays où l'enseignement professionnel n'est pas considéré comme une option attractive et où les stages non payés ont proliféré à tous les niveaux d'éducation, une nouvelle réforme des stages et d'apprentissages a été approuvée récemment<sup>18</sup> afin d'encourager les employeurs à considérer les jeunes comme un bon investissement, en offrant un cadre juridique clair et plus contraignant ainsi que plus de garanties pour les jeunes.

Les partenaires sociaux ont également décidé de s'engager à lutter contre le chômage des jeunes et à proposer des solutions conjointes au plan national (l'accord bipartite de 2011 en France) et au plan européen. En fait, les partenaires sociaux de l'UE négocieront un cadre d'actions sur l'emploi des jeunes en 2012, dans le contexte de leur programme de travail 2012-2014.

Les données soulignent le fait que la situation des jeunes diffère sensiblement d'un Etat membre à l'autre: dans certains pays, les mauvais résultats sur le marché du travail peuvent dépendre d'une situation économique et sociale temporairement difficile, alors que dans d'autres Etats membres la récession économique a dévoilé de profonds problèmes structurels qui requièrent des interventions à court terme et des investissements et politiques à long terme.

La littérature sur les transitions a tendance à regrouper les pays en quelques catégories, sur la base de leurs systèmes éducatifs, de leurs marchés du travail et de leurs systèmes de sécurité sociale. Cependant, il a également été montré que plusieurs modèles de transition dépendent de facteurs personnels, sociaux et géographiques, ainsi que de leurs aspects partagés.

Conjointement avec la qualité de la participation au marché du travail (ex: emploi temporaire, surqualification, sous-emploi, temps partiel involontaire, équilibre vie-travail), les systèmes éducatifs sont souvent critiqués parce qu'ils ne donnent pas aux jeunes les compétences monnayables et appropriées qui sont requises par le marché du travail.

18 [http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/D492B74F-D788-4EDF-A491-41F8CB3B9C83/0/20110813\\_DL\\_138.pdf](http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/D492B74F-D788-4EDF-A491-41F8CB3B9C83/0/20110813_DL_138.pdf)

A cet égard, les principales idées formulées dans les documents de l'UE traitant des jeunes, de l'éducation, du marché du travail et des politiques sociales semblent être que les politiques devraient viser à accroître l'employabilité, la mobilité en matière d'éducation et d'emploi.

Bien que ces concepts soient effectivement essentiels dans la création de l'économie de la connaissance, ils pourraient être trop limités s'ils ne tenaient pas compte de l'élément de l'employabilité, y compris les différences géographiques qui dépendent principalement du lieu de résidence et de la composition de la population résidante à cet endroit (Gautié 2009), négligeant ainsi l'importance que revêt la création de possibilités d'emploi réelles et durables, et le rôle joué par la demande. En fait, au cours des 20 dernières années, les politiques du marché du travail ont ciblé l'offre, sur la base de l'idée très répandue que l'acquisition de l'employabilité est principalement une responsabilité individuelle (Lødemel et Trickey 2001). Par ailleurs, on accorde moins d'attention au rôle que la demande pourrait jouer (à savoir, par exemple, l'investissement des ressources ou la création de dispositions juridiques favorables à l'apprentissage et les accords économiques) dans la formation des jeunes qui quittent le système éducatif.

Le rôle joué par la demande (employeurs privés et publics) est essentiel car elle permet de combler certaines des lacunes que les systèmes éducatifs ne parviennent pas à (ou ne sont pas censés) combler. Les stages et formations en entreprise peuvent être une bonne méthode si elles sont des expériences professionnelles de qualité, limitées dans le temps et visent à investir réellement dans les compétences des jeunes. Malheureusement, dans certains Etats membres de l'UE, ces expériences sur le terrain ont souvent été mal utilisées ou considérées comme un substitut à un travail flexible et bon marché (ou gratuit) (voir la section sur l'enquête de la CES).

Il semble que cette crise ait poussé les jeunes dans quatre directions principales: l'inactivité, le chômage, et le retour à l'école ou l'émigration. Les taux d'inactivité (personnes qui ne recherchent pas un emploi et sont découragées) et l'appartenance à la «zone grise» de ceux qui sont sans emploi mais ne recherchent pas activement du travail, ont augmenté dans plusieurs pays (Math 2011). L'augmentation de l'inactivité apparaît également dans les statistiques de NEET, qui peuvent être considérées comme un indicateur des personnes en risque d'exclusion sociale (Persano 2011), en particulier lorsqu'il devient plus difficile de trouver une porte de sortie. La mobilité, ou l'émigration, est une autre porte de sortie que les jeunes envisagent en ces temps difficiles. En dépit du manque de statistiques récentes ou précises, les jeunes Italiens, Espagnols et Irlandais optaient pour ce choix (Math 2011, Persano 2011). Tous ces éléments devraient donc inciter à ne pas se livrer à une analyse aveuglément positive de la mobilité accrue des jeunes en Europe car elle pourrait ne pas être due à une décision délibérée mais plutôt être la dernière option permettant d'échapper à un avenir sombre. De plus, la mobilité éducative ou la mobilité de l'emploi pourrait devenir une voie de sortie à sens unique de ces pays, les privant d'un important capital humain et social si des possibilités d'éducation et d'emploi ne sont pas créées pour attirer ou réattirer les jeunes de ces pays.

Le même espoir de trouver de meilleures opportunités dans l'avenir a également contraint certains jeunes à rester plus longtemps dans le système éducatif afin d'être confrontés plus tard à la difficile situation actuelle. Ils pourraient cependant être amenés à y faire face dans les années à venir si la situation n'était pas traitée de manière adéquate aujourd'hui.

Enfin, les manifestations organisées par de nouvelles organisations sociales spontanées de jeunes ont apporté une contribution positive en mettant la situation des jeunes au premier rang des préoccupations sociales et économiques de plusieurs Etats membres.



# Références

- Allmendinger, J. and S. Leibfried (2003) Education and the welfare state: the four worlds of competence production, in *Journal of European Social Policy* 13 (1): 63–81.
- Altbach P. G. and P. McGill Peterson (eds) (1999) Higher education in the 21st century: global challenge and national, iie Research Report, no 29.
- Arjona Perez, E., Garrouste, C. and K. Kozovska, (2010) Towards a benchmark on the contribution of Education and Training to Employability: In-depth analysis of key issues, JRC Scientific report, EUR 24624 EN 2010.
- Bell, D. N.F. and D. G. Blanchflower (2011) Youth unemployment in Europe and the United States, Institute for the Study of Labor (IZA Discussion Paper, 5673). Available at: <http://ftp.iza.org/dp5673.pdf>.
- Boateng, Sadiq Kwesi, C. Garrouste and S. Christelle (2011) Measuring transition from school to work in the EU: role of the data source, Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL). Available at: <http://crell.jrc.ec.europa.eu/download/Boeteng1.pdf>.
- Bynner, John and Samantha Parsons (2002) Social exclusion and the transition from school to work: the case of young people not in education, employment, or training (NEET), *Journal of Vocational Behaviour* 60 (2): 289–309.
- CEDEFOP (2005), Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype, Research report elaborated on behalf of Cedefop/Thessaloniki Final draft (CEDEFOP Project No RP/B/BS/Credit Transfer/005/04) 26 January 2005.
- CEDEFOP (2008) Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2008a) The shift to learning outcomes. Conceptual, political and practical developments in Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2010a) Romania. VET in Europe – Country Report. CEDEFOP. Available at: [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/vetreport/2010\\_CR\\_RO.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/vetreport/2010_CR_RO.pdf)
- CEDEFOP (2010b) Skills supply and demand in Europe. Medium-term forecast up to 2020. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- CEDEFOP (2010c) Cedefop nota informativa, Febbraio 2010.
- CEDEFOP (2010d) United Kingdom VET in Europe – Country report. CEDEFOP.
- CEDEFOP (2011a) Finland. VET in Europe – Country Report. CEDEFOP. Available at: [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/2011\\_CR\\_FI.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/2011_CR_FI.pdf).
- CEDEFOP (2011b) Poland. VET in Europe – Country Report. CEDEFOP. Available at: [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/2011\\_CR\\_PL.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/2011_CR_PL.pdf).
- Council of Europe (2011) Draft report on fostering social mobility as a contribution to social cohesion. CDCS (2011) 4.

- Dubar, Claude (2001) La construction sociale de l'insertion professionnelle. In *Education et sociétés* 7 (1): 23.
- Council of the European Union (2010). Conclusion of 21 October 2010 on guidelines for the employment policies of the Member States (2010/707/EU).
- EEOR (2011), Adapting unemployment benefit systems to the economic cycle, European Employment Observatory.
- Esping-Andersen, Gøsta (1990) *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- ETUC/ETUI (2011) Benchmarking Working Europe 2011. Brussels: European Trade Union Institute.
- ETUI/ETUC (2012) Benchmarking Working Europe 2012. Brussels.
- Eurobarometer (2011) Attitudes towards vocational education and training. Special Eurobarometer (369). Available at: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_369\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_369_en.pdf).
- Eurofound (2011) Youth and work. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Eurofound (2011a) Helping young workers during the crisis: contributions by social partners and public authorities. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. EF/11/29/EN. Available at: <http://www.eurofound.europa.eu/docs/eiro/tn1101019s/tn1101019s.pdf>.
- Eurofound (2011a) *Young people and NEETs in Europe: first findings*, Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- European Commission (2009a) Youth in Europe. A statistical portrait. 2009 ed. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2009b) Green Paper, Promoting the learning mobility of young people. Brussels.
- European Commission (2009c) Progress towards the Lisbon objectives in education and training – indicators and benchmarks. Brussels, SEC(2009)1616.
- European Commission (2010a) Employment in Europe 2010. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2010b) Youth on the Move. An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union. European Commission (SEC(2010) 1047). Available at: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0477:FIN:EN:PDF>.
- European Commission (2010c) Communication from the Commission. *EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, COM(2010)2020 final, 3.3.2010, Brussels.
- European Commission (2011) Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems* {SEC(2011) 1063 final}, COM(2011)567 final, 20.09.
- European Council (1997) Extraordinary European Council Meeting On Employment. Available at: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ec/00300.htm](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00300.htm)
- Council of the European Union (2000), Presidency Conclusions, Lisbon European council 23 and 24 march.
- European Council (2003) Council Resolution on the promotion of enhanced European cooperation in vocational education and training ((2003/C 13/02)). Available at: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2003:013:0002:0004:EN:PDF>.
- Eurostat (2011) More students study foreign languages in Europe but perceptions of skill levels differ significantly Linguistic diversity in Europe: language learning at school and how adults perceive their foreign language skills, statistics in focus, 49/2010.
- European University Association (2011) Impact of the economic crisis on European universities, January. Available at: [http://www.eua.be/News/11-01-07/Impact\\_of\\_the\\_economic\\_crisis\\_on\\_European\\_higher\\_education\\_EUA\\_publishes\\_latest\\_update\\_ahead\\_of\\_major\\_new\\_report.aspx](http://www.eua.be/News/11-01-07/Impact_of_the_economic_crisis_on_European_higher_education_EUA_publishes_latest_update_ahead_of_major_new_report.aspx)
- Eurostat (2010) Statistics in Focus. More students study foreign languages in Europe but perceptions of skill levels differ significantly (49). Available at: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-SF-10-049/EN/KS-SF-10-049-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-10-049/EN/KS-SF-10-049-EN.PDF).
- ETUCE (2010) Working Seminar On The Impact Of The Economic Crisis On The Education Sector, Dubli 27 april 2010. [http://etuce.homestead.com/publications2010/03.2010\\_Dublin\\_crisis\\_eng.pdf](http://etuce.homestead.com/publications2010/03.2010_Dublin_crisis_eng.pdf).

- Furlong, A. (2006) Not a very NEET solution: representing problematic labour market transitions among early school-leavers, *Work Employment and Society*, 20 (3) (September): 553–569.
- Furlong, A. and F. Cartmel (1997) Risk and uncertainty in the youth transition. In *Young* 5 (1), pp. 3–20.
- Gautié, Jérôme (2009) *Le chômage*. Paris: La Découverte.
- Giret, J.F. and Issehnan, S. (2010), L'effet de la qualité de stages sur l'insertion professionnelle, *Net.Doc*, 71, septembre.
- Gornitzka, A. (2006) The Open Method of Coordination as practice- A watershed in European education policy?, ARENA, Working paper, No. 16, December 2006.
- Heath, A. F., C. Rethon and E. Kilpi (2008) 'The second generation in Western Europe: education, unemployment, and occupational attainment', *Annual Review of Sociology*, 34, 211- 235.
- Horvath, V. (2004) Brain drain. Threat to successful transition in South East Europe?, *Southeast European Politics* 5 (1) (June): 76–93.
- Kirkup, Gill (2011) Preparing women for dead-end jobs? Vocational education and training (VET) for information and communication technology (ICT) jobs. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 3 (2): 460–482.
- Kozovska, K., E. Arjona Perez and C. Garrouste (2010) Employability: challenges for education and training systems, in M.D. Lytras et al. (eds) *Conference Proceedings, Technology Enhanced Learning: Quality of Teaching and Educational Reform*. Berlin- Heidelberg (Germany) Springer.
- Lambert, Marion, and Joisiane Vero (2007) Formation continue: quelles capacités d'action des salariés? Approche par les capacités comme grille de lecture, *Formation emploi*, Numéro 98 (April–June).
- Lassnigg, L., H. Burzlaff, M. A. D. Rodriguez and M. Lassen (eds) (2003) *Lifelong learning. Building bridges through transitional labour markets*. Het Spinhuis.
- Lefresne, Florence (2003) *Les jeunes et l'emploi*. Paris: La Découverte.
- Lindsay, C., McQuaid, R. W. and Dutton, M. (2007), New Approaches to Employability in the UK: Combining 'Human Capital Development' and 'Work First' Strategies?, *Jnl Soc. Pol.*, 36, 4, 539–560 Cambridge University Press doi:10.1017/S0047279407001171.
- Lødemel, Ivar and Trickey, Heather (2001), *An offer you can't refuse : workfare in international perspective* (Bristol: Policy Press) xxi, 357 p.
- Machin, Stephen, 2006. "Social disadvantage and Education Experiences", OECD Working paper No. 32.
- Maguire, S. and J. Rennison (2005) Two years on: the destinations of young people who are not in education, employment or training at 16, *Journal of Youth Studies* 8 (2): 187– 201.
- Marlier, E., Cantillon, B., Nolan, B., Van den Bosch, K. and Van Rie, T. (2011), Developing and Learning from EU Measures of Social Inclusion", in: D.J. Besharov & K.A. Couch (eds.), *Counting the Poor: New Thinking About European Poverty Measures and Lessons for the U.S.* D.J. Besharov & N. Gilbert (Series Eds.), *International policy exchange series*, Oxford University Press, New-York, 2011.
- Math, Antoine (2011) Une situation particulièrement préoccupante des jeunes dans l'Union Européenne. IRES Chronique Internationale de l'IRES, 133.
- Melrose, M. (2012) Young People, Welfare Reform and Social Insecurity Youth & Policy No. 108 March 2012, available at <http://youthandpolicy.org/images/stories/journal108/melrose-yandp108.pdf>.
- NESSE (2010) *Early school leaving, lessons from research for policy makers*, Networks of experts in social sciences of education and training. Available at: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leavingreport>.
- Nicaise, I. (2010) A smart social inclusion policy for the EU, the role of education and training. Paper for distribution at the Belgian EU Presidency conference on education and social exclusion, Ghent, 28–29 September 2010.
- OECD (2011) *OECD Indicators, Education at a Glance 2011*.
- OECD (2010), *Off to a Good Start? Jobs for Youth*, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264096127-en
- OCED (2000), *From Initial Education to Working Life Making Transitions Work*, Paris: OECD.
- Pepin, Luce (2006) *The history of European cooperation in education and training. Europe in the making – an example*. Brussels: European Commission.

- Persano, Elena (2011) Italie: Le prix à payer. Carences étatiques et solidarités familiales. IRES (Chronique Internationale de l'IRES, 133). Available at: <http://www.ires-fr.org/images/files/Chronique/chronique133/c133-6.pdf>.
- Pohl, Axel and Andreas Walther (2007) Activating the disadvantaged. Variations in addressing youth transitions across Europe, in *International Journal of Lifelong Education* 26 (5): 533–553.
- Quintini, Glenda, John P. Martin and Sébastien Martin (2007) The changing nature of the school-to-work transition process in OECD countries. Institute for the Study of Labor (IZA Discussion Paper, IZA DP No. 2582). Available at: <http://ftp.iza.org/dp2582.pdf>.
- Quintini, G. (2011) Over-Qualified Or Under-Skilled: A Review Of Existing Literature, *Oecd Social, Employment And Migration Working Papers* No. 121.
- Raffe, D. (2003) Pathways linking education and work: a review of concepts, research, and policy debates, in *Journal of Youth Studies* 6 (1): 3–19.
- Reimer, D. and R. Pollak (2010) 'Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany', *European Sociological Review*, 26 (4), 415-430. OI:10.1093/esr/jcp029, [www.esr.oxfordjournals.org](http://www.esr.oxfordjournals.org).
- Ryan, P. (2001) The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective, *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, No. 1 (Mar., 2001), pp. 34-92.
- Saar, E., M. Unt and I. Kogan (2008) Transition from educational system to labour market in the European Union: A comparison between new and old members, in *International Journal of Comparative Sociology* 49 (1): 31–59. Available at: [http://wbox.cerge-ei.cz/pdf/gdn/RRCV\\_91\\_paper\\_01.pdf](http://wbox.cerge-ei.cz/pdf/gdn/RRCV_91_paper_01.pdf).
- Serrano Pascual, A. (2004) Serrano Pascual, A. (2004) "Towards convergence of the European activation policies?", ETUI: Brussels.
- Sachdev, D., B. Harries and T. Roberts (2006) Regional and sub-regional variation in NEETs – reasons, remedies and impact, Learning and skills development agency. Available at: <http://readingroom.lsc.gov.uk/Lsc/SouthWest/swr-lsn-neetstudy-2006.pdf>
- Theodoropoulou, S. (2010) Skills and education for growth and well-being in Europe 2020: are we on the right path?, EPC, Issue Paper No.61, October 2010.
- Tomlinson, S. (2005) *Education in a post-welfare society*. Second edition. Maidenhead: Open University Press (Introducing social policy). Available at: <http://site.ebrary.com/lib/academiccompletetitles/home.action>.
- Vandenbergh, V. (2000) Enseignement et iniquité: singularités de la question en Communauté Wallonie – Bruxelles, Cahier de Recherche du GIRSEF No. 8.
- van Berkel, Rik ; Valkenburg, Ben ( 2007), Making it personal. Individualising activation services in the EU (Bristol : Policy Press) 280 p.
- van der Velden Rolf K.W. and Wolbers, M. H.J. 2008. „A Framework for Monitoring Transition Systems,“ OECD Education Working Papers 20, OECD Publishing.
- Verdier, Eric (2007) Lifelong learning: one European rhetoric, five public policy regimes, 28th IWPLMS 2007, Reshaping employment systems: firms, unions, individual strategies, Aix en Provence.
- Viprey, M. (2011), Belgique - les jeunes surexposés aux effets de la crise, Chronique internationale de l'IRES - n° 133 – novembre : 169-180.
- Walther, A. (2006) Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts, in *Young* 14 (2): 119–139.
- Walther, Andreas, Barbara Stauber and Axel Pohl (2009) Up2Youth, Final Report. Available at: [http://www.up2youth.org/downloads/task,cat\\_view&Itemid=/gid,19/orderby,dmdate\\_published/ascdesc,DESC/](http://www.up2youth.org/downloads/task,cat_view&Itemid=/gid,19/orderby,dmdate_published/ascdesc,DESC/).
- Winterton, Jonathan (2009) Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator?, in *Journal of European Industrial Training* 33 (8/9): 681–700.
- Wolbers, M H. J. (2006) Patterns of Labour Market Entry A Comparative Perspective on School-to-Work transitions in 11 European Countries, *Acta Sociologica* September 2007 Vol 50(3): 189–210
- Worth, Sean (2003) Adaptability and self-management: a new ethic of employability for the young unemployed? In *J. Soc. Pol* 32 (4): 607–621.



# Annexes

**Table 1 Policy regimes focused on initial education and training**

Regimes	Vocational	Academic	Universal
Principle of justice	Access to an occupational or craft community (vocation)	School-based merit system ('rank' and selection)	Compensation of initial inequalities ('solidarity' and social cohesion)
Conception of skills in initial education and training	Overall mastery of a trade or profession	Education and training levels	Reconciliation of knowledge and skills
Certification	Recognised qualification	Certification by an academic authority	National diploma
Nature of programme	Content determined by negotiation	Discipline-based standards	Interaction between different kinds of knowledge
Area of recognition	Occupational labour market	Internal and hierarchical market	'Multi-transitional' labour market
Key actor in initial education and training	Company	Public education institutions	Community of partners
VOTEC objective	Professional rules	Signs of abilities	Social citizenship
Main risk	Stigmatisation of those without qualifications	Sharp inequalities in schooling	Increased collective costs
Key actor in institutional regulation	Social partners at occupational branch level	Educational institution	Public authorities
Continuing training objectives	Higher levels of professional mastery	Short term adaptation of skills	Social autonomy
Political responsibility for employability	Collective agreements at occupational branch level	Companies and public bodies	National tripartism
Funding of continuing training	Professional academies and individuals	Companies and employers' groups	Public agencies and mutual funds

Source: Verdier (2007)

**Table 2 Non-hierarchical policy regimes**

Regimes	Market	Public and private networks
Principle of justice	Utility of services provided	Fair price for quality
VOTEC objective	Human capital	Social capital
Conception of skills in initial education and training	Meeting a demand (possibly on the job)	Portfolio of operational skills
Certification	Level of remuneration (matching)	Attestation of skills
Nature of programme	NA	Quality procedure
Area of recognition	Immediate transaction (spot market)	External 'organised' markets
Key actor in initial training	Individuals as consumers	'Guided' individuals
Main risk of failure	Under-investment in training	Inefficient incentives
Conception of continuing training	Utility of service provision	Diversified skills portfolio
Political responsibility and employability	Individuals	'Active' individuals and agencies
Funding	Individual and direct payment, loans	Training vouchers, individual training accounts

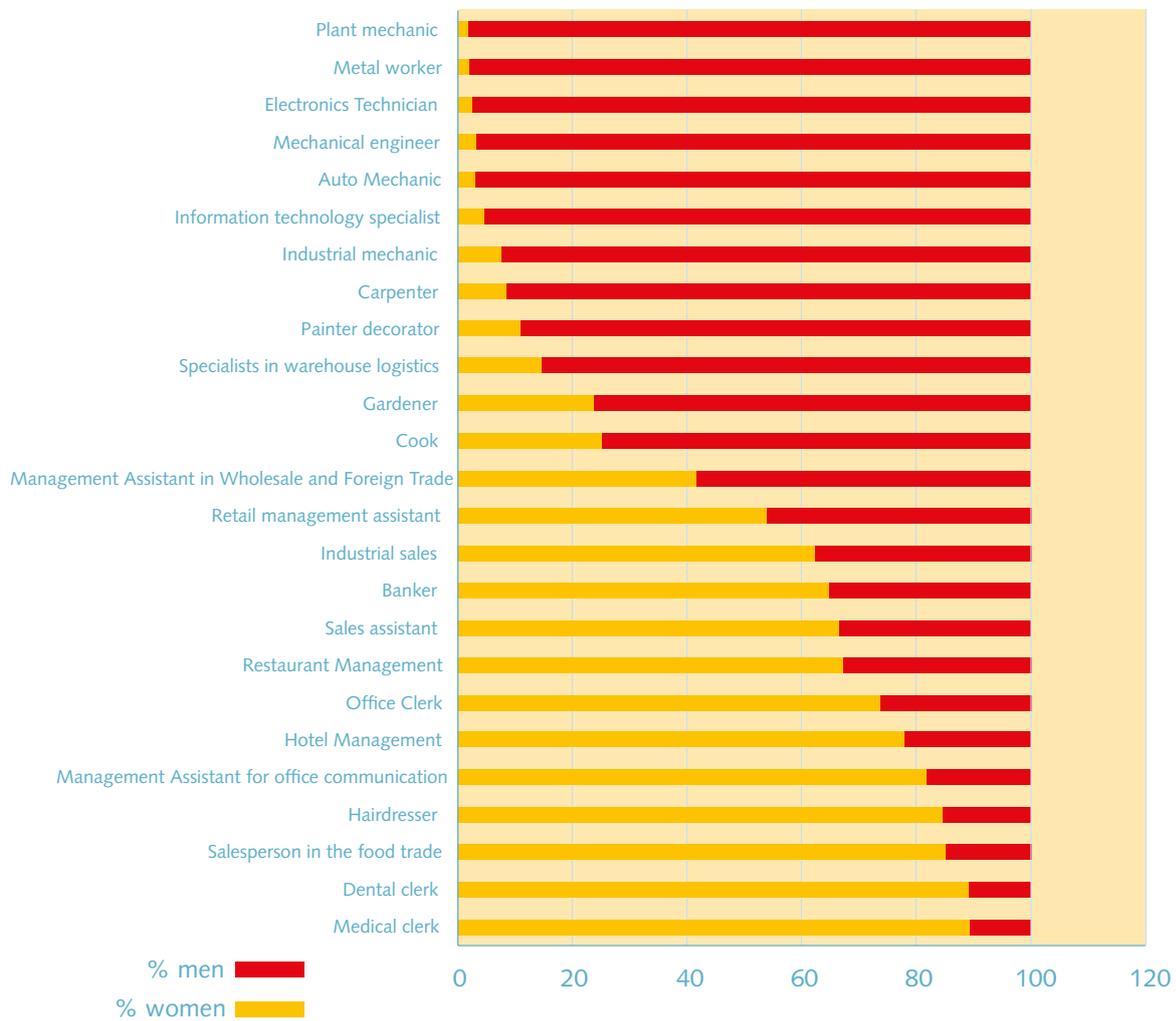
Source: Verdier (2007)

Table 3 Transition regimes across Europe

Dimension Regime	Country	School	Training	Social security	Employment Regime	Female Employment	Concept of Youth	Concept of Disadvantage	Focus of Transition Policies	Expenditure* Educ/F&C/ALMP	Policy trend
Universalistic	Denmark Finland	Not selective	Flexible standards (mixed)	State	Open Low risks	High	Personal development, Citizenship	Individualized and structure-related	Education Activation	DK: 8,3 / 3,8 / 1,5 FI: 6,3 / 3,0 / 0,7	Liberal (more labour market orientation)
Employment-centred	Austria Germany France Netherlands	Selective	Standardized (dual)	State / family	Closed Risks at the margins	Medium	Adaptation to social positions	Individualized	(Pre-) vocational training	A: 5,4 / 3,0 / 0,5 D: 4,5 / 3,3 / 0,6 F: NL:	Liberal (more activation)
Liberal	Ireland UK	Principally not selective	Flexible, low standards (mixed)	State / family	Open, High risks	High	Early economic independence	Individualized	Employability	IE: 4,8 / 2,5 / 0,5 UK: 5,5 / 1,6 / 0,1	Liberal (more education)
Sub-protective	Italy Portugal Spain	Not Selective	Low standards and coverage (mainly school)	Family	Closed High risks (Informal work)	Low	Without distinct status	Structure-related	Some status (work, education, training)	IT: 4,4 / 1,1 / 0,5 PT: 5,4 / 1,2 / 0,5 ES: 4,2 / 1,2 / 0,6	Liberal (deregulation) and employment-centred (training)
Post-socialist countries	Bulgaria Romania Slovakia Slovenia	Principally not selective	Standards in process of trans-formation (mixed)	Family state	Closed High risks	Low (except Slovenia)	Mixed	Mixed	Mixed	BG: 4,5 / 1,1 / 0,4 RO: 3,5 / 1,4 / 0,1 SK: 3,9 / 1,9 / 0,2 SI: 5,8 / 1,9 / 0,2	BG, RO: Employment-centred SK: Liberal SI: Universal

Source: Waiether, Stauber and Pohl (2009)

**Figure 1 Trainees on VET programmes in Germany in 2010 by gender**



Source: Kirkup (2011)

# Abbréviations

Austria	AT
Belgium	BE
Bulgaria	BG
Croatia	HR
Cyprus	CY
Czech Republic	CZ
Denmark	DK
Estonia	EE
European Union (27 countries)	EU27
Finland	FI
France	FR
Germany (including former GDR from 1991)	DE
Greece	GR
Hungary	HU
Ireland	IE
Italy	IT
Latvia	LV
Lithuania	LT
Luxembourg	LU
Malta	MT
Netherlands	NL
Poland	PL
Portugal	PT
Romania	RO
Slovakia	SK
Slovenia	SL
Spain	ES
Sweden	SE
United Kingdom	UK

## Educational Attainments

<b>ISCED 0</b>	Le CITE 0 est défini comme le stage initial de l'enseignement formel. Il a comme but principal de familiariser les jeunes enfants à un environnement scolaire, tout en servant de moment de passage entre le foyer et l'école.	<b>Education préprimaire</b>
<b>ISCED 1</b>	Ce niveau concerne normalement les enfants âgés de 5,6 ou 7 ans et a une durée de 4 ans à 6 ans. Les programmes scolaires généralement ne requièrent pas des connaissances préalables.	<b>Enseignement primaire</b>
<b>ISCED 2</b>	Le premier cycle de l'enseignement secondaire prolonge en général les programmes de base du primaire; toutefois, l'enseignement est habituellement organisé par disciplines et fait appel à des enseignants plus spécialisés.	<b>Premier cycle de l'enseignement secondaire</b>
<b>ISCED 3</b>	Ce niveau correspond généralement au stade final de l'enseignement secondaire et commence en principe à la fin de l'enseignement obligatoire. L'âge d'admission est normalement de 15 ou 16 ans. Des qualifications (accomplissement de l'enseignement obligatoire) et autres conditions minimales d'admission sont généralement exigées. L'enseignement est souvent plus spécialisé qu'au niveau secondaire inférieur. La durée typique de ce niveau varie de deux à cinq ans.	<b>Deuxième cycle de l'enseignement secondaire</b>
<b>ISCED 4</b>	Ces programmes se situent à la limite entre l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire. Ils ont pour objectif d'élargir les savoirs des diplômés du niveau CITE 3. Ces programmes permettent aux étudiants soit d'accéder au niveau CITE 5, soit d'entrer directement sur le marché du travail. Ils ne débouchent pas sur des qualifications de niveau tertiaire.	<b>Enseignement postsecondaire hors tertiaire</b>
<b>ISCED 5</b>	Ce niveau inclut des programmes à orientation académique (type A) largement théorique et des programmes de formation pratique et technique (type B) généralement plus courts que les premiers et préparant l'entrée sur le marché du travail.	<b>Premier niveau de l'enseignement tertiaire</b>
<b>ISCED 6</b>	Le CITE 6 concerne les qualifications certifiant un niveau d'éducation supérieur qui mène à l'obtention d'un diplôme de recherche avancée, comme par exemple, un doctorat. Dans la plus part des pays la durée de ces cursus est de 3 ans.	<b>Deuxième cycle de l'enseignement supérieur</b>

Source: CEDEFOP Terminology of European education and training policy A selection of 100 key terms, 2008 and OECD Statistical Glossary Online.

# Questionnaire

## I. PREMIÈRE PARTIE – MESURES DE TRANSITION

### A. Point de vue syndical sur la coopération des acteurs impliqués dans les transitions

1. Concernant le *système éducatif*, quels sont les principaux problèmes qu'il conviendrait de régler pour faciliter la transition vers le marché du travail ?

.....

.....

2. Concernant les *politiques liées au marché du travail et les politiques sociales*, quels sont les principaux problèmes qu'il conviendrait de régler pour faciliter la transition vers le marché du travail ?

.....

.....

3. La coordination, la mise en réseau et la coopération entre les différents acteurs (écoles, employeurs, syndicats, partenaires sociaux, associations parentales, associations estudiantines) participant aux transitions entre le monde scolaire et celui du travail revêtent souvent une importance capitale.

- 3.1** Comment jugez-vous cette coopération entre les acteurs concernés dans votre pays ?  
(acteurs : écoles, instituts de formation, employeurs, syndicats, partenaires sociaux, associations parentales, associations estudiantines, etc.)

.....

.....

- 3.2** Cette coopération est-elle institutionnalisée et réglementée ? Comment ? Entre quels acteurs ?  
Pourriez-vous donner un exemple (au niveau national/local/régional...) ?

.....

.....

- 3.3** Si vous estimez que cette coopération entre acteurs est insuffisante, par quel moyen suggériez-vous de la renforcer ?

.....

.....

- 3.4** Quel rôle votre syndicat joue-t-il dans cette coopération ? Comment jugez-vous ce rôle ?

.....

.....

## B. À l'école : mesures de transition préventives

Les questions qui suivent traitent des mesures mises en œuvre au sein de l'école dans le but d'éviter que les étudiants ne doivent subir une longue période de transition entre l'école et le marché du travail. Ces mesures ciblent généralement les élèves/étudiants et les jeunes qui quittent prématurément l'école.

### Orientation

1. L'orientation des jeunes qui sont sur le point de quitter ou qui viennent de quitter le système éducatif est essentielle pour leur permettre de faire leurs premiers pas sur le marché du travail (séances d'information individuelles ou collectives, rencontre avec des conseillers, etc.).

1.1 Dans votre pays, existe-t-il des mesures d'orientation mises en œuvre au niveau de l'école ?

Oui  Non

1.2 À partir de quel niveau sont-elles mises en place (secondaire inférieur, secondaire supérieur, etc.) ?

Oui  Non

1.3 Les trouve-t-on généralement dans tous les types d'établissements scolaires ?

Oui  Non

1.4 En règle générale, les programmes d'orientation sont-ils aussi proposés aux jeunes suivant une formation en milieu de travail ?

Oui  Non

1.5 Comment jugez-vous ces mesures en termes de familiarisation avec les opportunités d'emploi et de connaissance de celles-ci ?

Oui  Non

2. Les jeunes qui quittent prématurément l'école (c'est-à-dire ceux qui disposent tout au plus d'une éducation de niveau secondaire inférieur) font-ils l'objet d'un suivi systématique ?

Oui  Non

2.1 Existe-t-il des programmes (nationaux, régionaux, locaux) s'adressant spécifiquement aux jeunes quittant prématurément l'école et visant à les y ramener, des programmes de qualification plus courts ou des écoles de la deuxième chance ?

Oui  Non

3. Les étudiants à risque (minorités, milieu familial défavorisé, quartier à risque, etc.) font-ils l'objet d'un suivi systématique ? À quel niveau ?

Oui  Non

3.1 Existe-t-il des programmes (nationaux, régionaux, locaux) s'adressant spécifiquement aux étudiants à risque et visant à les orienter, des programmes de qualification plus courts, des programmes de formation en langue ou des écoles de la deuxième chance ?

Oui  Non

4. Comment jugez-vous ces mesures en termes d'opportunités d'emploi ?

5. Ont-ils mis au point leurs propres programmes ou initiatives ou collaborent-ils avec les écoles ?

Oui  Non

**5.1** Ont-ils mis au point leurs propres programmes ou initiatives ou collaborent-ils avec les écoles ?

.....  
.....

### **Partenaires sociaux et formation professionnelle**

**1.** Dans quelle mesure et de quelle manière les partenaires sociaux sont-ils impliqués dans la *formation professionnelle* ?

.....  
.....

**2.** Les syndicats/partenaires sociaux sont-ils impliqués dans les consultations/accords/négociations qui réglementent les stages d'apprentissage ?

.....  
.....

**3.** Dans quelle mesure la crise a-t-elle eu une incidence sur les stages d'apprentissage (disponibilité, quantité, qualité de la formation dispensée, renégociation des accords passés avec les associations patronales, écoles, etc.) ?

.....  
.....

## **C. Après l'école : politiques de transition liées au marché du travail**

Les questions qui suivent traitent des politiques liées au marché du travail visant à apporter compétences, orientation et soutien fiscal aux étudiants qui ont terminé leur éducation et font leur entrée sur le marché du travail.

### **Orientation**

**1.** Existe-t-il des mesures d'orientation visant les jeunes chômeurs (indemnisés ou non) (séances consacrées à la recherche d'emploi, rencontres individuelles et collectives avec des conseillers, initiatives en ligne, etc.) ?

Oui    Non

**2.** S'adressent-elles à des groupes spécifiques (chômeurs de longue durée, jeunes moins éduqués, jeunes défavorisés, etc.) ?

Oui    Non

**3.** Qui fournit ces programmes d'orientation ? Institutions publiques, privées ou les deux ? À quel niveau ?

.....  
.....

4. Les syndicats/partenaires sociaux sont-ils impliqués dans la rédaction/la mise en œuvre/le suivi de ces politiques ?

Oui  Non

### Compétences et formation

Les compétences et connaissances acquises à l'école doivent souvent être complétées par une formation en milieu de travail.

1. De quelles possibilités de formation les jeunes disposent-ils après avoir terminé l'école (formation en langue, formations à un emploi spécifique, petits modules de formation professionnelle, etc.) ?

S'adressent-elles à un groupe spécifique ?

Oui  Non

2. Comment jugez-vous ces mesures en termes d'amélioration des chances sur le marché de l'emploi ?

.....  
.....

3. Une ou plusieurs de ces politiques ont-elles été modifiées en raison de la crise ? En quoi ?

(budget accordé, nombre d'acteurs impliqués, élargissement du public cible, modalités d'accès, etc.)

Oui  Non

En quoi ? .....

4. Les syndicats/partenaires sociaux sont-ils impliqués dans la rédaction/la mise en œuvre/le suivi de ces politiques ?

Oui  Non

### Esprit d'entreprise

1. Les jeunes peuvent-ils bénéficier d'un soutien à la création de leur entreprise ?

Comment (conseils, prêts à taux réduit, imposition réduite pour les start-ups, subventions, etc.) ?

Oui  Non

Comment ? .....

2. Une ou plusieurs de ces politiques ont-elles été modifiées en raison de la crise ? En quoi ?

(budget accordé, nombre d'acteurs impliqués, élargissement du public cible, modalités d'accès, etc.)

Oui  Non

Comment ? .....

## Mesure incitatives à destination des jeunes et des employeurs

1. Existe-t-il des mesures fiscales incitatives réduisant le coût que représentent les jeunes travailleurs pour les employeurs ou subventionnant les revenus des jeunes ?

Oui  Non

2. S'adressent-elles à des groupes et/ou secteurs spécifiques ?

Oui  Non

3. Comment jugez-vous ces mesures incitatives et ces subventions ?

.....  
.....

4. Une ou plusieurs de ces politiques ont-elles été modifiées en raison de la crise ? En quoi ?

Oui  Non

En quoi ? .....

.....

## II. DEUXIÈME PARTIE : LE STAGE, UNE MESURE DE TRANSITION ATYPIQUE

Les stages, que nous définirons comme des séances de formation en milieu de travail effectuées volontairement et hors du cadre du système éducatif formel, ont connu une très forte recrudescence ces dernières années.

En raison des dispositions très différentes (et encore très peu étudiées) en vigueur dans les différents États membres, toute **remarque** ajoutée en complément à vos réponses aux questions est la bienvenue si vous estimez qu'elle permettra de nous donner une meilleure idée de la situation dans votre pays.

### Section A : stages

1. Votre pays collecte-t-il des statistiques ou tient-il un « registre » des stages ?

Oui  Non

Si oui, depuis quand ? .....

Si oui, sont-ils disponibles publiquement ?

Oui  Non

2. Pourriez-vous estimer la proportion de jeunes, parmi la population étudiante, qui a suivi un ou plusieurs stage au cours de l'année qui vient de s'écouler ?

Moins de 10 % des étudiants du (secondaire/post-secondaire/supérieur).

Entre 10 et 20 % des étudiants du (secondaire/post-secondaire/supérieur).

Entre 20 et 30 % des étudiants du (secondaire/post-secondaire/supérieur).

Entre 20 et 30 % des étudiants du (secondaire/post-secondaire/supérieur).

Plus de 30 % des étudiants du (secondaire/post-secondaire/supérieur).

Autre (veuillez préciser) .....

3. Connaissez-vous le nombre exact dans chaque catégorie (secondaire, post-secondaire, supérieur) ?
- ..... étudiants du secondaire ou diplômés du secondaire
- ..... étudiants du post-secondaire ou diplômés du post-secondaire
- ..... étudiants du supérieur ou diplômés du supérieur

Remarques supplémentaires .....

4. Dans quels secteurs les étudiants sont-ils le plus souvent engagés en stage dans votre pays ?  
(veuillez cocher une ou plusieurs des cases ci-dessus)

- Dans le secteur des services (banques, sociétés de consultance, etc.)
- Dans le secteur industriel (production de marchandises, etc.)
- Dans le secteur public (services publics, administration, etc.)
- Dans le secteur public, mais à l'étranger (ambassades, consulats, etc.)
- À l'étranger, principalement dans le secteur des services
- À l'étranger, principalement dans le secteur industriel
- Dans les organisations internationales (ONU, OTAN, etc.)
- Autre (veuillez préciser) .....

Remarques supplémentaires .....

5. Quel âge ont les jeunes lors de leur **première** expérience de stage ?

- moins de 18 ans
- entre 18 et 20 ans
- entre 20 et 23 ans
- entre 23 et 25 ans
- plus de 25 ans

6. Connaissez-vous ou pourriez-vous estimer la tendance concernant les stages au cours de ces 5 dernières années (en forte augmentation, en augmentation, stable, en diminution, en forte diminution) ?

.....

.....

7. Quel(s) secteur(s) a (ont) enregistré l'augmentation la plus forte ?

.....

.....

8. De quel contexte socio-économique les étudiants effectuant des stages proviennent-ils majoritairement ?

- De tous les types de contextes socio-économiques
- Principalement de contextes socio-économiques moyens à aisés
- Principalement de contextes socio-économiques moyens à défavorisés
- Les données concernant le contexte socio-économique des étudiants effectuant des stages ne sont pas connues/pas disponibles
- Je ne sais pas

9. De quelles ressources financières les étudiants disposent-ils généralement si les stages ne sont pas rémunérés ? (veuillez cocher une ou plusieurs des cases ci-dessous)

- Prêts bancaires pour étudiants
- Soutien financier de leur famille
- Bourses accordées par l'école/l'université
- Bourses accordées par des institutions privées
- Bourses accordées par des organismes nationaux ou régionaux
- Autre (veuillez préciser) .....

10. Quelles sont les principales raisons d'effectuer un stage ? (veuillez cocher une ou plusieurs des cases ci-dessus)

- Aucune autre possibilité d'emploi (CDD, CDI, temps plein, temps partiel) disponible pour les jeunes sans expérience professionnelle
- Les étudiants préfèrent essayer différentes tâches avant de s'engager dans un contrat à durée indéterminée
- Les stages constituent un tremplin valable vers le marché du travail conventionnel
- Les stages constituent une bonne occasion de se rendre à l'étranger
- Les stages constituent le seul moyen d'acquérir une expérience pratique
- Autre (veuillez préciser) .....

## Section B : législation

11. Les stages sont-ils réglementés au niveau national ou régional ? Si c'est le cas, à partir de quand et à quel niveau ? (veuillez cocher une ou plusieurs des cases ci-dessous)

- Oui, les stages sont réglementés au niveau régional à partir de.....
- Oui, les stages sont réglementés au niveau national à partir de.....
- Oui, les stages sont réglementés au niveaux national et régional à partir de.....
- Oui, les stages sont réglementés de manière formelle au niveau sectoriel
- Oui, les stages sont réglementés de manière formelle au niveau de l'entreprise
- Non, les stages ne sont pas réglementés de manière formelle, que ce soit au niveau national, régional, sectoriel ou des entreprises
- Remarques supplémentaires .....

12. Si vous avez répondu « Oui » à la question ci-dessus, pourriez-vous indiquer la référence de la loi ou du règlement en question ?

.....

.....

13. Que réglemente la législation ?

(veuillez cocher une ou plusieurs des cases ci-dessous)

- les salaires et/ou allocations
- les assurances sur le lieu de travail et/ou sur le chemin du travail
- le contenu des stages
- la qualité des stages
- la reconnaissance des stages
- les droits en matière de sécurité sociale
- la législation laisse aux parties une liberté d'action complète
- les contrats de stages possèdent la même structure et sont visés par les mêmes dispositions que les contrats normaux
- autre (veuillez préciser) .....

**14.** Y a-t-il un âge légal maximal pour effectuer un stage ?

- Oui     Non
- Je ne sais pas

Si Oui, cet âge est de .....

**15.** Les étudiants sont-ils rémunérés durant les stages ?

- Oui, ils perçoivent généralement un salaire / une allocation
- Non, ils ne sont généralement pas rémunérés, mais ils bénéficient d'autres avantages (loyer, repas gratuits, autres remises)
- Non, ils ne sont généralement pas rémunérés
- Cela dépend de l'accord avec l'entreprise/l'institution
- autre (veuillez préciser) .....

Remarques supplémentaires .....

.....

**16.** Si les stagiaires sont rémunérés, le montant accordé (salaire/allocation plus avantages éventuels) est-il...

- Insuffisant pour permettre au stagiaire de subvenir à ses besoins essentiels (loyer et autres coûts fondamentaux)
- Suffisant pour permettre au stagiaire de subvenir à une partie de ses besoins essentiels, mais d'autres ressources sont nécessaires (soutien des parents ou de la famille, prêts bancaires, etc.)
- Généralement suffisant pour couvrir tous les besoins essentiels

Remarques supplémentaires .....

.....

**17.** Si les étudiants bénéficient d'autres avantages, quels peuvent-ils être ? (veuillez cocher une ou plusieurs des cases ci-dessous)

- Loyer ou partie du loyer
- Repas gratuits
- Transports publics gratuits

- Remises sur les biens ou services proposés par l'entreprise (frais réduits sur les comptes bancaires, etc.)
  - autre (veuillez préciser) .....
- Remarques supplémentaires .....
- .....

**18.** Les stagiaires bénéficient-ils de la sécurité sociale ?

- Oui, comme les travailleurs normaux
- Oui, mais à des conditions différentes de celles des travailleurs
- Cela dépend de l'entreprise/du secteur
- Non
- Autre (veuillez préciser) .....

**19.** Des sanctions légales sont-elles applicables en cas « d'exploitation des stagiaires » par les employeurs (engager des stagiaires à la place d'employés normaux, mauvaises conditions de travail, non-respect du contrat passé avec le stagiaire ou l'institut de format, etc.) ?

- Oui     Non .....

**Section C : marché du travail**

**20.** Quel est le nombre moyen de stages effectués par un étudiant ?

- 0     1     2     3     plus de 3

**21.** Les stages débouchent généralement sur un contrat normal (CDD/CDI, temps plein/temps partiel)

- très souvent     souvent     rarement     très rarement

**22.** Les stagiaires sont engagés pour effectuer un vrai travail ?

- très souvent     souvent     rarement     très rarement

**Section D : Diplômes et qualité**

**23.** Les compétences acquises par les stagiaires sont-elles certifiées par un diplôme officiel ?  
(veuillez cocher une ou plusieurs des cases ci-dessus)

- Oui, il existe un ou plusieurs diplômes nationaux/régionaux officiels
- Oui, chaque entreprise/institutions accorde généralement son propre diplôme et celui-ci est normalement reconnu
- Non, il n'existe aucun diplôme officiel et les étudiants sont susceptibles de terminer leurs stages sans le moindre diplôme
- autre (veuillez préciser) .....

Remarques supplémentaires .....

.....

24. Existe-t-il un organisme officiel chargé de certifier/contrôler/évaluer la qualité des stages ?

- Oui  Non

Lequel ? .....

25. Les compétences acquises et leur qualité sont-elles certifiées par un certificat ou cadre européen ?

- Europass  ECVET  EQF  Aucun des programmes ci-dessus

autre (veuillez préciser) .....

26. Si les outils de certification européens sont utilisés, pourriez-vous indiquer depuis quand ?

.....  
.....

### Section E : stages et syndicats

27. Pensez-vous que les stages soient devenus un problème de société dans votre pays ?

- Oui  Non

28. Votre fédération/confédération dispose-t-elle d'un expert ou d'un représentant jeunesse spécialisé dans le traitement des problèmes liés aux stages ? (veuillez ne cocher qu'une seule case)

- Oui  Non

29. Pourriez-vous décrire le type de soutien que votre fédération/confédération apporte aux stagiaires ?

.....

30. Si vous avez répondu NON à la question ci-dessus, votre fédération/confédération prévoit-elle de mettre en place un tel service ?

.....

31. Votre syndicat mène peut-être une série d'activités visant à aider ou conseiller les stagiaires. S'il organise une ou plusieurs des activités ci-dessous, quelle est l'utilité pratique de chacune d'entre elles en termes de conseils ou d'aide aux stagiaires ? (veuillez cocher une case par activité ; si une activité n'est pas organisée, veuillez cocher la case « Sans objet »)

	Très efficace	Efficace	Moyennement efficace	Inefficace	Totalement inefficace	Sans objet
Publier un magazine ou un bulletin à destination des stagiaires	<input type="checkbox"/>					
Proposer des services spécifiques pour les stagiaires	<input type="checkbox"/>					
Aider les stagiaires dans leurs procédures administratives	<input type="checkbox"/>					

Donner des conseils en cas de problèmes juridiques	<input type="checkbox"/>					
Faire pression sur les gouvernements et les associations patronales en vue de faire reconnaître les compétences des stagiaires au plan national et international	<input type="checkbox"/>					
Donner des conseils concernant les opportunités d'emploi après les stages	<input type="checkbox"/>					
Mettre en place et entretenir des réseaux informels de stagiaires	<input type="checkbox"/>					
Autre (veuillez préciser) .....	<input type="checkbox"/>					

**32.** Votre syndicat contacte peut-être les stagiaires et étudiants via divers canaux. S'il a recours à un ou plusieurs des canaux ci-dessous, quelle est l'utilité pratique de chacun d'entre eux quand il s'agit de toucher la population des stagiaires ? (veuillez cocher une case par canal ; si un canal n'est pas employé, veuillez cocher la case « Sans objet »)

	Très efficace	Efficace	Moyennement efficace	Inefficace	Totalement inefficace	Sans objet
Présence sur les campus universitaires	<input type="checkbox"/>					
Présence sur les salons de l'emploi ad hoc	<input type="checkbox"/>					
Présence sur les sites web (blogs, Facebook, etc.)	<input type="checkbox"/>					
Présence lors des conventions d'information sur l'emploi	<input type="checkbox"/>					
Publicité sur les chaînes de télévision pour jeunes	<input type="checkbox"/>					

Publicité dans les magazines pour jeunes	<input type="checkbox"/>					
Autre (veuillez préciser) .....	<input type="checkbox"/>					

**33.** D'après vous, quels sont les *plus grands défis* que rencontreraient les syndicats dans le cadre de leurs projets d'aide ou de soutien aux stagiaires ?

.....

.....

**34.** Lorsque vous pensez aux thèmes qui concernent les stagiaires, quels sont, de manière générale, les problèmes dominants ? (*veuillez cocher autant de cases que nécessaire*)

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ancienneté            | <input type="checkbox"/> Qualité des stages  |
| <input type="checkbox"/> Salaires/allocations  | <input type="checkbox"/> Reconnaissance des compétences (par ex. diplômes officiels) |
| <input type="checkbox"/> Conditions de travail | <input type="checkbox"/> Autres prestations  |
| <input type="checkbox"/> Sécurité de l'emploi  | <input type="checkbox"/> Autre problème ( <i>veuillez préciser</i> ) .....           |



**Confédération européenne des syndicats (CES)**

Boulevard du Roi Albert II, 5

1210 Bruxelles

+32 (0)2 224 04 11

[etuc@etuc.org](mailto:etuc@etuc.org)

[www.etuc.org](http://www.etuc.org)