



3

Améliorer la formation et les compétences des jeunes : quelles politiques ?

Tous les niveaux d'enseignement – du préprimaire à l'enseignement tertiaire – et tous les modes d'enseignement – de l'apprentissage en entreprise aux cours en ligne ouverts et massifs – peuvent contribuer à préparer les jeunes au monde du travail. Dans ce chapitre, nous allons voir ce que peuvent faire les pouvoirs publics, les concepteurs des politiques et les éducateurs pour que tous les jeunes sortent de l'école bien armés pour entrer – et réussir – sur le marché du travail.



Les jeunes ont besoin d'être mieux préparés pour le monde du travail. Il faut pour cela que les systèmes éducatifs soient plus adaptatifs. Ces systèmes doivent savoir s'adapter aux différents milieux d'origine des enfants et des étudiants, à leurs antécédents et à leurs besoins spécifiques, et ne pas faire de laissés-pour-compte. Les systèmes éducatifs doivent aussi s'adapter aux besoins du marché du travail et aider les élèves à bâtir des qualités d'employabilité. Les gouvernements ont un rôle prépondérant à jouer dans la réforme de leurs systèmes éducatifs afin de renforcer les compétences de jeunes. Leurs efforts seront toutefois contrecarrés s'ils ne sont pas soutenus par l'ensemble de la communauté éducative. Pour que les réformes aboutissent, les gouvernements doivent collaborer étroitement avec d'autres parties prenantes : les parents, les institutions sociales et les employeurs, entre autres.

S'ASSURER QUE TOUS LES JEUNES POSSÈDENT LES COMPÉTENCES ADÉQUATES À LA FIN DE LEUR SCOLARITÉ

Une approche holistique des compétences

Pour réussir dans les différents aspects de la vie, un large éventail de compétences entrent en jeu ; les systèmes éducatifs peuvent développer des qualités d'employabilité par le biais de différents niveaux et de différentes formes d'enseignement, qu'il s'agisse de l'école, de la formation professionnelle ou de l'université. Les parents et l'environnement social, notamment les employeurs, les organisations syndicales, les structures bénévoles, les institutions culturelles et les services sociaux, peuvent aussi contribuer à cet objectif, car beaucoup de ces compétences s'acquièrent aussi bien à l'extérieur qu'à l'intérieur du système éducatif. Les compétences demandées changent à un rythme accéléré, et les parents, les éducateurs et les autres acteurs devraient aider les jeunes à acquérir la capacité d'apprendre tout au long de leur vie afin de pouvoir s'adapter à cette évolution constante.

D'après des observations empiriques faites sur des expérimentations aléatoires (principalement aux États-Unis), certains programmes d'intervention, en particulier en direction de la petite enfance, parviennent toujours à améliorer les compétences sociales et émotionnelles (Heckman et Kautz, 2013). Les programmes destinés aux adolescents et aux jeunes adultes apparaissent moins efficaces à cet égard. Ces constatations montrent combien il importe d'acquérir et de développer certaines compétences à un très jeune âge, et soulignent donc le rôle des parents dans ce processus. Les meilleurs programmes consistent souvent en des activités préscolaires et des rencontres entre parents et enseignants. Les meilleurs programmes d'intervention pour adolescents comportent généralement une composante de mentorat dans le cadre d'une activité en contexte professionnel.

Après avoir concentré pendant des dizaines d'années leurs efforts sur les accomplissements des élèves, les concepteurs des politiques des pays de l'OCDE s'intéressent de plus en plus aux compétences sociales et émotionnelles (OCDE, 2015a). Les observations empiriques montrent que ces compétences peuvent être développées tant par des pratiques éducatives ritualisées qu'au travers d'activités périscolaires, notamment sportives et artistiques. Les qualités que cherchent le plus souvent à développer les programmes nationaux sont l'autonomie, la responsabilité, la tolérance, la réflexion critique et la compréhension interculturelle. La plupart des programmes nationaux comprennent des matières visant spécifiquement à développer les compétences sociales et émotionnelles des élèves : éducation physique et éducation à l'hygiène de vie, éducation civique et citoyenneté, et éducation morale ou religieuse. Dans certains pays, le développement des compétences sociales et émotionnelles est également intégré au programme du tronc commun. De plus, dans de nombreux pays de l'OCDE, les élèves peuvent participer à la gouvernance de l'école et à la gestion de la classe, ce qui constitue une forme d'activité périscolaire. Ces activités offrent aux élèves l'occasion de développer certaines des compétences nécessaires pour vivre dans une société démocratique : négociation, travail en équipe, et responsabilité par exemple.

La plupart des établissements d'enseignement n'ont pas nécessairement la capacité de mettre en place de grandes innovations de nature à développer différentes formes de compétences sociales et émotionnelles ; ils peuvent toutefois adapter leurs pratiques et en introduire de nouvelles, propres à favoriser le développement de ces compétences. Depuis une dizaine d'années, de nombreux pays ont adopté une approche plus holistique de l'éducation : ces compétences sont spécifiquement intégrées dans les programmes scolaires, la coopération entre établissements scolaires et collectivités locales est favorisée, et d'importantes réformes de l'éducation sont entreprises (encadré 3.1).

L'environnement de travail est également un lieu d'apprentissage. Les entreprises sont souvent mieux équipées, disposent de technologies plus récentes – et idéalement de personnel capable de s'en servir et de guider l'apprentissage – que les établissements d'enseignement, et sont donc mieux placées pour apporter une formation pratique. De même, de nombreuses compétences cognitives, en particulier la résolution de problèmes, et compétences sociales et émotionnelles – par exemple en communication et en gestion de conflits – peuvent être enseignées et acquises plus efficacement au travail qu'elles ne peuvent l'être en classe.



Encadré 3.1 **Comment certains systèmes éducatifs adoptent une approche plus holistique des compétences : quelques exemples nationaux**

Ces dernières années, certains pays ont adopté une approche plus holistique de l'éducation. L'objectif de développement des compétences sociales et émotionnelles est devenu plus explicite dans leurs programmes scolaires, et des mesures concrètes sont prises pour cela. Quelques-unes de ces initiatives sont décrites dans une publication de l'OCDE intitulée *Skills for Social Progress* (OCDE, 2015a).

En Corée, les programmes scolaires et les modalités de tests des élèves privilégient l'acquisition de connaissances au détriment de la créativité (Jones, 2013). Pour y remédier, en 2009, les programmes ont été modifiés afin d'inclure des méthodes, à la fois directes et indirectes, propres à développer la créativité et l'innovation, et le contenu académique du programme a été réduit de 20 %. Le programme comprend désormais des « activités d'apprentissage à base de création et d'expérimentation », consistant en fait en des activités périscolaires qui servent de support à l'apprentissage des matières du tronc commun.

En juin 2013, le gouvernement du Danemark a engagé une réforme complète de l'enseignement obligatoire, afin d'améliorer sa qualité et ses résultats. La journée scolaire offre désormais des activités plus variées visant à mettre en avant la curiosité, l'innovation et l'entrepreneuriat. Le cadre national fixe le nombre d'heures consacrées à chaque discipline, mais c'est à la direction des établissements qu'il incombe d'organiser la journée scolaire, y compris les activités périscolaires. Chaque journée doit comprendre de courtes séances d'activité physique et l'enseignement musical est développé. Les chefs d'établissement sont invités à s'ouvrir davantage aux structures locales, notamment les clubs sportifs, les centres culturels et les associations, et à coopérer davantage avec elles.

Outre les activités périscolaires, le gouvernement danois encourage le développement de nouvelles pratiques pédagogiques propres à favoriser les compétences sociales et émotionnelles. Par exemple, les établissements peuvent travailler en coopération avec les clubs de sport locaux pour enseigner l'anglais ou les mathématiques par l'exercice physique. En 2014, le gouvernement a octroyé des financements à 15 établissements pour l'année scolaire 2015/2016 pour expérimenter cet enseignement hors les murs et démontrer comment il peut être réalisé.

Les élèves issus de l'immigration ont parfois des difficultés à comprendre la polysémie de certains mots et à appréhender des concepts abstraits et des expressions. En 2014, le gouvernement danois a réalisé un fascicule sur les « zones grises » de la langue, qui peut être utilisé par les bénévoles qui travaillent dans les « cafés des devoirs » – réseau bien développé de locaux, souvent des bibliothèques, où les élèves bénéficient d'une aide aux devoirs après les cours.

En France, en 2014, le gouvernement a modifié les rythmes scolaires : le temps scolaire se répartit maintenant sur quatre jours et demi au lieu de quatre, et les journées de classe sont plus courtes. Les objectifs sont à la fois de mieux répartir le temps d'apprentissage sur la semaine, les principaux enseignements étant dispensés le matin, et de développer les activités périscolaires organisées par les municipalités. L'idée est d'assurer ainsi un accès plus égalitaire aux activités extrascolaires et d'évoluer vers une approche plus globale de l'éducation.

Sources :

Site du ministère de l'Éducation du Danemark, <http://eng.uvm.dk/>.

Site du ministère français de l'Éducation nationale, www.education.gouv.fr/pid29074/la-nouvelle-organisation-du-temps-scolaire-a-l-ecole.html.

Site du Centre d'information sur les programmes scolaires nationaux de Corée, <http://ncic.kice.re.kr/english.kri.org.inventoryList.do>.

Jones, R. (2013), « Education Reform in Korea », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, n° 1067, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k43nxs1t9vh-en>.

OCDE (2015a), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>.

Une éducation préprimaire de qualité pour tous

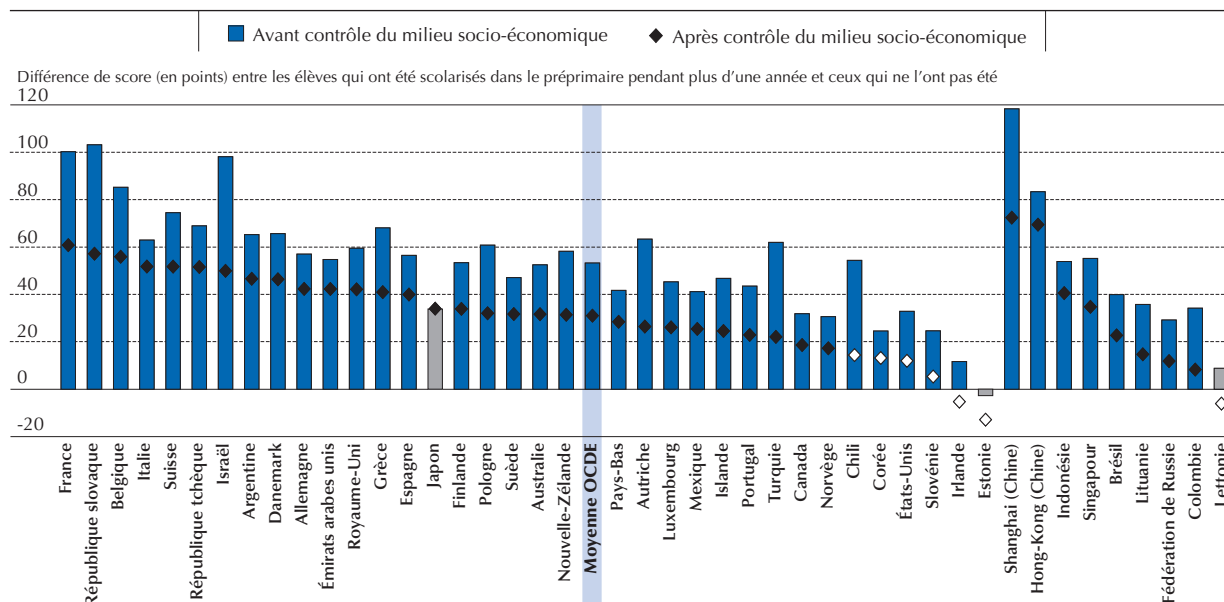
L'échec scolaire peut commencer précocement dans le processus éducatif, et les disparités se manifestent souvent à un très jeune âge. L'enquête PISA montre que les enfants qui ont bénéficié d'une éducation préprimaire ont généralement un meilleur niveau que les autres lorsqu'ils atteignent l'âge de 15 ans, même après contrôle du milieu socio-économique (graphique 3.1). De plus, la préscolarisation pour tous les enfants, quelle que soit leur milieu socio-économique, peut contribuer à atténuer les inégalités liées à l'origine familiale (Carneiro et Heckman, 2003 ; Machin, 2006 ; d'Addio, 2007 ; OCDE, 2006) et améliorer durablement les compétences cognitives (Heckman et Kautz, 2013). Ces avantages sont particulièrement appréciables pour les élèves des groupes défavorisés (voir, par exemple, Blau et Currie, 2006). D'après l'enquête PISA, parmi les enfants nés dans le pays de parents immigrés, ceux ayant été scolarisés au niveau préprimaire ont un an d'avance en termes de maîtrise de la compréhension de l'écrit sur ceux qui sont restés à la maison. Constatant

cet effet, les gouvernements d'un grand nombre de pays de l'OCDE se sont fixé l'objectif d'offrir, dans des conditions d'efficacité économique, une éducation de qualité dès la petite enfance (encadré 3.2). Ces efforts peuvent être poursuivis.

■ Graphique 3.1 ■

Différence de performance des élèves en mathématiques selon qu'ils ont été scolarisés ou non dans le préprimaire

Jeunes de 15 ans, 2012



Remarque : les différences de score statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de score en mathématiques entre les élèves déclarant avoir été scolarisés dans le préprimaire (niveau 0 dans la classification CITE) pendant plus d'une année et ceux déclarant ne pas l'avoir été, après contrôle du milieu socio-économique.

Source : OCDE (2013), « PISA : Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves », *Statistiques de l'OCDE sur l'éducation* (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/data-00365-en>.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214583>

Encadré 3.2 Améliorer la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants : quelques exemples nationaux

L'intégration de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) depuis la naissance jusqu'à l'âge de l'enseignement obligatoire est un facteur considéré comme essentiel pour une éducation inclusive. Seuls quelques pays de l'OCDE, essentiellement la Norvège, la Nouvelle-Zélande et la Suède, ont créé un tel système intégré d'EAJE, placé sous la tutelle d'un seul ministère, qui assure la continuité du développement pour les enfants d'âge préscolaire.

En Nouvelle-Zélande, jusqu'en 1986, la responsabilité du financement et de l'administration des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants était répartie entre le ministère de l'Éducation, le ministère des Affaires sociales et le ministère des Affaires maori. L'intégration de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants a eu une influence sur le type de programme mis en œuvre. En 1996, la version finale du *Te Whaariki*, programme national néozélandais destiné aux tout-petits jusqu'à 5 ans, a été lancée suite à une large consultation entre les concepteurs du programme, des praticiens de la petite enfance et des représentants de la communauté maori.

Le programme d'enseignement regroupe les principes et les objectifs de tous les programmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. L'enfant et le jeu y occupent une place centrale et l'accent est mis sur l'expérience et sur le sens, plutôt que sur la simple acquisition de connaissances. Il s'articule autour de quatre grands principes : l'action, le développement holistique, la famille et la communauté, et les relations. Cinq thèmes sont définis comme déterminants pour la réussite des enfants : le sentiment d'appartenance, le bien-être, l'exploration, la communication et la contribution. Le programme aborde la culture et les coutumes sous un angle qui vise à embrasser la population de la Nouvelle-Zélande dans toute sa diversité. Chaque thème est relié aux domaines d'apprentissage et aux compétences qui se retrouvent dans les programmes d'enseignement primaire. Ces relations décrivent clairement ce que l'on attend des enfants à l'école primaire, quels sont les liens avec les expériences vécues dans l'EAJE et quelles activités les professionnels peuvent mettre en œuvre pour faciliter la transition.

...



La Nouvelle-Zélande utilise les pratiques d'évaluation des élèves comme outils de réflexion sur la conception et la mise en application des programmes d'enseignement. Pour cela, les enseignants et les enfants décrivent les expériences mises en œuvre, dans un cadre intitulé « Learning Story Framework » qui récapitule le travail accompli sous forme narrative. L'objectif est qu'au sortir du système d'EAJE, les enfants aient le désir d'apprendre, et qu'ils soient armés des connaissances et des compétences nécessaires pour y parvenir.

De même, dans les années 70, la Suède a mené une large consultation pour poser les fondements d'une organisation commune de l'EAJE. La loi sur l'enseignement préscolaire est entrée en vigueur en 1975. En 1996, l'éducation de la petite enfance a vu ses objectifs redéfinis et a été retirée de la tutelle du ministère de la Santé et des Affaires sociales, pour être placée sous celle du ministère de l'Éducation et de la Science. Un nouveau programme de l'enseignement préscolaire a été adopté par le Parlement suédois en 1998. Il stipule expressément que l'éducation de la petite enfance doit déployer une approche systémique et intégrée des besoins des enfants, avec des locaux inspirés d'un modèle familial et un accent sur le développement holistique et le bien-être de l'enfant. L'importance de l'apprentissage et du jeu est soulignée dans le programme officiel d'éducation préscolaire, de même que celle des valeurs démocratiques, de l'équité, et d'un environnement scolaire centré sur l'enfant et privilégiant la coopération entre la famille et l'école maternelle.

En 2011, la Suède a engagé une réforme visant à améliorer encore la qualité de l'EAJE en accentuant la dimension instructive et en donnant davantage de responsabilités aux enseignants. Les tâches pédagogiques ont été renforcées en clarifiant les objectifs dans les différents domaines : langues et communication, mathématiques, sciences naturelles et technologies. Le suivi, l'évaluation et le développement ont été eux aussi renforcés, ainsi que les responsabilités du directeur de l'école maternelle.

La qualité de l'EAJE en Suède fait l'objet de manière régulière et systématique de rapports, d'un suivi et d'une évaluation, dans lesquels la perspective de l'enfant occupe une place importante. Les enfants et les parents peuvent participer à l'évaluation, et leurs avis doivent prévaloir. En outre, des kits d'autoévaluation ont été réalisés pour permettre aux professionnels de mesurer leurs connaissances et la mise en œuvre du programme officiel.

Sources :

Meare, M. et V. Podmore (2002), « Early Childhood Education Policy Co-ordination under the Auspices of the Department/Ministry of Education: A Case Study of New Zealand », *UNESCO Early Childhood and Family Policy Series*, n°1, mars 2002.

O'Dowd, M. (2013), « Early childhood education in Sweden: The market curriculum 2000-2013? », *Revista Española de Educación Comparada*, n° 21, pp. 85-118.

Taguma, M., I. Litjens et K. Makowiecki (2013), *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176744-en>.

Taguma, M., I. Litjens et K. Makowiecki (2012), *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: New Zealand*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176690-en>.

Prévention des risques pour les élèves faibles et du décrochage

Il est crucial de repérer les élèves faibles et les élèves en risque de décrochage pour prévenir de tels échecs. Cela nécessite une approche globale conjuguant un soutien spécifique au sein de l'établissement, la contribution des institutions sociales pour traiter les aspects sociaux et comportementaux, et l'implication conjointe des établissements, des élèves et des familles. Il importe de collecter des données fiables sur le problème spécifique du décrochage et sur les facteurs de risque, et de transférer ces données d'un cycle scolaire à l'autre afin de garantir que les mesures préventives soient prises et des interventions sélectives engagées. Certains pays parviennent à repérer très en amont les élèves en difficulté (encadré 3.3).

Encadré 3.3 Repérer les élèves faibles et en risque de décrochage : quelques exemples nationaux

Les élèves faibles ont un risque particulièrement élevé de sortir du système scolaire et d'avoir des difficultés à intégrer le marché du travail. Aussi les pays de l'OCDE cherchent-ils de plus en plus à repérer les groupes les plus à risque et à intervenir auprès d'eux sans tarder.

Aux Pays-Bas, les programmes de lutte contre le décrochage privilégient la prévention, le maintien des élèves dans le système scolaire, l'aide à la transition vers le monde du travail, et le développement de l'offre d'apprentissage par

...



le travail. Parmi cette panoplie de mesures, le gouvernement impose une obligation de qualification pour tous les jeunes de 16 à 23 ans ; en d'autres termes, tout jeune qui n'a pas obtenu de diplôme de fin d'études secondaires est obligé de fréquenter un établissement d'enseignement jusqu'à ce qu'il soit diplômé. Trente-neuf centres régionaux de liaison et de coordination (les RMC) ont été mis en place pour accompagner les jeunes jusqu'à l'achèvement de leurs études et les guider dans le passage à la vie active. En outre, le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Science a débloqué des fonds pour améliorer l'orientation scolaire et professionnelle, a instauré une collaboration accrue entre les établissements d'enseignement secondaire, professionnel et de formation des adultes, et a poussé une coopération plus étroite avec une pluralité d'acteurs, notamment les collectivités locales, les établissements d'enseignement, les organisations syndicales et professionnelles, les services sociaux et le système judiciaire. La mise en œuvre de ces politiques a coïncidé avec une baisse du taux de décrochage, qui est passé de 5.5 % en 2002 à 2.1 % en 2013 (il se peut toutefois que des problèmes de mesure aient également joué dans ce résultat).

Parallèlement, un numéro d'identification personnel (PGN) a été attribué à chaque enfant de plus de 3 ans et demi résidant aux Pays-Bas. Comparable à un numéro de sécurité sociale, le PGN suit l'élève d'un établissement à l'autre tout au long de son parcours au sein du système éducatif. Il permet de suivre l'itinéraire scolaire de chacun, son assiduité et son risque de décrochage. Ces données sont reliées à des informations socio-économiques (notamment le statut au regard de l'immigration, la situation au regard de l'emploi et les droits aux prestations sociales). Ce processus de suivi permet aux autorités d'évaluer l'efficacité des différentes interventions, et donc de diffuser les bonnes pratiques. Le PGN permet de fournir des chiffres complets et fiables aux autorités nationales et municipales, et tous les établissements secondaires sont tenus de signaler l'absentéisme, les situations de rupture et le décrochage. Un rapport mensuel est disponible pour les municipalités et les établissements d'enseignement, afin de leur permettre d'intervenir auprès des jeunes à risque. Lorsqu'un élève s'est absenté pendant plusieurs jours, il est contacté par un Centre RMC qui le somme de retourner en classe.

Des initiatives similaires ont été tentées notamment en Estonie et au Luxembourg. Le système estonien d'informations éducatives (EHIS) est un registre national réunissant des informations sur le système éducatif : les établissements, les élèves, les enseignants, les diplômés et les programmes d'enseignement. Les collectivités locales peuvent utiliser l'EHIS pour se renseigner sur les élèves résidant sur leur territoire et sur ceux qui ont été transférés dans une école d'un autre district. Les établissements sont tenus de renseigner l'EHIS et de vérifier l'exactitude des informations entrées – et le cas échéant de les corriger. Élèves et enseignants peuvent consulter les informations les concernant contenues dans le système. Le registre suit le parcours éducatif de chaque élève. Il montre aussi si un élève est en décrochage scolaire et si il (ou elle) suit des cours du soir, fréquente un établissement d'enseignement professionnel, etc. Au Luxembourg, un registre national des élèves, sous forme numérique, et une procédure systématique élaborée par le ministère de l'Éducation, avec le concours de l'Action locale pour les jeunes (ALJ), permettent de repérer les jeunes qui quittent le système scolaire sans diplôme. Des listes mensuelles sont dressées, puis utilisées par l'ALJ pour contacter les jeunes décrocheurs.

D'autres programmes sont à mentionner : le projet URBACT, mené dans plusieurs villes européennes, qui vise les jeunes décrocheurs et fait appel aux parents ; la stratégie d'éducation de la Direction de l'éducation de la ville de Glasgow, qui déploie une approche globale avec une forte implication des travailleurs sociaux ; et le programme Plug-innovation en Suède, compilation de plusieurs stratégies différentes visant à maintenir les jeunes dans l'enseignement, dont celle de Göteborg, qui déploie une démarche intégrée combinant des interventions préemptives, préventives et de remédiation.

Sources :

Akkerman, Y. et al. (2011), « Overcoming school failure, policies that work », ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye, Pays-Bas.

Commission européenne (2013), « Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education », http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/second-chance_en.pdf ; <http://urbact.eu/en/projects/active-inclusion/prevent/our-project/> ; <http://pluginnovation.se>.

Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences (2014), *Kamerbrief nieuwe cijfers over terugdringen voortijdig schoolverlaten 15 Januari 2014*, ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye, Pays-Bas.

Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences (2011), *Schooluitval voorkomen in Nederland: Speerpunten huidige aanpak en doorkijk naar vervolgbeleid. Resultaat schooljaar 2009-2010*, ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye, Pays-Bas.

<http://urbact.eu/urbact-glance>.

<http://pluginnovation.se>.

Empêcher qu'un jeune ne décroche, c'est à court terme réduire les difficultés qu'il rencontrera pour entrer sur le marché du travail, à une époque où le chômage est élevé, mais c'est aussi améliorer son employabilité à plus long terme. Idéalement, les établissements devraient encourager les jeunes à rester dans le système éducatif, ou à le réintégrer rapidement s'ils l'ont quitté, car on a observé que réduire la durée de la rupture est le moyen le plus efficace de s'assurer



que les décrocheurs précoces se ressaissent (Polidano, Tabasso et Tseng, 2012). Face au décrochage, les pays ont développé des stratégies variées pour encourager les jeunes à reprendre des études immédiatement, le plus souvent dans le cadre de programmes en alternance (le document OCDE, 2010a propose un tour d'horizon d'initiatives menées dans les pays de l'OCDE ; encadré 3.4). Le cadre européen « Garantie pour la jeunesse » va dans le même sens (chapitre 5).

Encadré 3.4 **Lutte contre le décrochage, l'approche préventive : programme « Passeport pour ma réussite » dans le quartier de Regent Park à Toronto (Canada)**

Partenariat avec les parents, les agences locales, des bénévoles, les conseils scolaires locaux et des établissements secondaires, le programme « Passeport pour ma réussite » offre, au Canada, quatre grandes formes de soutien aux élèves de Regent Park, l'un des quartiers défavorisés de Toronto : soutien scolaire, mentorat en groupe et mentorat professionnel, défense des droits et aide financière. Les sessions de soutien scolaire sont consacrées essentiellement à l'aide aux devoirs et aux leçons, ainsi qu'à des exercices préparés et d'autres activités éducatives destinées à aider les élèves à développer leurs compétences d'apprentissage, à mieux maîtriser la lecture et le calcul, et à étendre leur culture générale. Le mentorat en groupe s'adresse aux élèves de 9^e et 10^e années ; ceux des 11^e et 12^e années bénéficient d'un mentorat de spécialité ou d'un mentorat professionnel. L'objectif général du mentorat est de créer des situations positives dans lesquelles les jeunes peuvent développer les compétences sociales nécessaires à leur âge, la capacité à résoudre des problèmes, l'esprit d'équipe, les compétences de communication et de négociation. Le mentorat professionnel vise à aider les élèves à poursuivre leurs objectifs après le secondaire ; pour cela, des relations formelles avec les jeunes sont maintenues pendant deux années après leur sortie du lycée. Un travailleur de soutien élèves/parents (TSEP) suit la fréquentation scolaire, les progrès de l'élève, et sa participation au programme, tout en l'aidant à entretenir des relations stables avec les parents, les enseignants et les autres élèves. L'aide matérielle apportée par « Passeport », sous forme de tickets de bus et de chèques-déjeuner, a été conçue pour atténuer les difficultés financières qui font obstacle à la participation scolaire.

Globalement, de 2001, année où la première promotion d'élèves de Regent Park est entrée en 9^e année, à 2010, le programme s'est accompagné d'une chute du taux de décrochage : de 56 % la première année, le double de la Ville de Toronto, il est descendu en dessous de 11,7 % pour les cinq premières promotions qui ont bénéficié du programme à Regent Park. Les études d'évaluation montrent que le programme a réussi à aider les participants à valider les unités d'enseignement du secondaire. C'est ainsi que les élèves du programme « Passeport » ont obtenu plus de crédits que la moyenne générale des élèves à chacun des niveaux concernés. Parallèlement, les chiffres de l'absentéisme continuent de baisser. Les élèves « Passeport » ont chaque année plus de chances d'être représentés dans l'enseignement supérieur que ceux qui n'ont pas bénéficié du programme. Les élèves du programme « Passeport » du quartier Regent Park des 11^e et 12^e années continuent de réussir mieux, avec des taux toujours élevés d'obtention du diplôme du secondaire et de participation à l'enseignement post-secondaire.

En 2011-2012, 75 % des diplômés de « Passeport » de la province d'Ontario (soit environ 1 170 jeunes) étaient inscrits dans un programme post-secondaire, contre 61 % pour le Conseil scolaire du district de Toronto. En 2013, le gouvernement fédéral canadien a financé l'extension du programme « Passeport » qui opère maintenant dans 12 autres communautés, notamment avec les groupes autochtones du nord de Winnipeg.

Sources :

Gouvernement du Canada, <http://actionplan.gc.ca/en/initiative/pathways-education-canada>.

Passeport pour ma réussite (2013), « Sommaire des résultats 2012 : Passeport pour ma réussite, résultats du programme 2011-2012 », http://www.pathwaystoeducation.ca/sites/default/files/Fran_Results%20summary%2C%202011%20-%202012%20FINAL_Z.pdf.

Passeport pour ma réussite (2010), « Passeport pour ma réussite – Présentation du programme et aperçu », http://www.pathwaystoeducation.ca/sites/default/files/pdf/Overview%20French_revised.pdf.

Les jeunes qui ont quitté le système éducatif depuis un certain temps sans un bagage solide doivent pouvoir bénéficier d'une deuxième chance d'acquérir un ensemble équilibré de compétences d'employabilité. Un certain nombre de facteurs contribuent à l'efficacité des dispositifs de deuxième chance visant à aider les jeunes à reprendre des études, voire à réintégrer le système éducatif classique (Commission européenne, 2013). Les solutions qui s'appuient sur des structures flexibles non scolaires, celles qui proposent des activités attractives, comme la musique ou le sport, celles qui appliquent des programmes d'enseignement et des approches pédagogiques innovantes, et celles qui offrent un soutien spécialisé (soutien psychologique et financier) et des services de conseil et d'orientation professionnelle sont celles qui ont donné les meilleurs résultats. Certains pays (notamment européens) ont créé des dispositifs de la deuxième chance (chapitre 5), mais l'impact de ces programmes sur les compétences des jeunes et leur insertion sur le marché du travail n'a pas encore été évalué de manière rigoureuse.



Dans les économies émergentes, le coût d'opportunité élevé de la scolarisation peut être un facteur de sortie précoce du système éducatif. Lorsque les familles parviennent à peine à couvrir leurs besoins fondamentaux, elles peuvent avoir tendance à retirer les enfants de l'école, pour économiser les coûts de scolarité, et les envoyer au travail. Les enfants peuvent trouver à s'employer sur le marché du travail, entrer dans l'entreprise familiale, ou se substituer aux parents pour les tâches ménagères. Les enfants déscolarisés provisoirement ont souvent une faible probabilité de retourner à l'école. Par conséquent, des crises qui conduisent les parents à retirer leurs enfants de l'école peuvent avoir des effets à long terme sur le développement du capital humain de ces enfants et ultérieurement sur leur capacité à gagner leur vie. Des programmes de transferts monétaires conditionnels, comme *Oportunidades* au Mexique, et des dispositifs existant dans d'autres pays (Morley et Coady, 2003), ont été mis en place pour inciter les parents défavorisés à envoyer leurs enfants à l'école et à mieux veiller à leur santé. Ces programmes ont démontré leur capacité à relever le niveau d'instruction (Schultz, 2004), pas seulement parce qu'ils entraînent la scolarisation d'enfants qui n'en auraient pas eu la possibilité autrement, mais aussi parce qu'ils empêchent le décrochage de ceux qui subissent des situations de crise (de Janvy et al., 2006).

Créer des parcours de réussite pluriels et flexibles

Une proportion croissante des compétences nécessaires pour les marchés du travail de demain peut probablement s'acquérir après avoir quitté le lycée ; l'université n'est toutefois pas la seule solution pour poursuivre des études. En outre, certains jeunes peuvent décider d'interrompre leurs études et les reprendre plus tard.

L'existence d'une pluralité de parcours dans le système éducatif multiplie les chances de réussite pour tous les jeunes. Plus l'offre est diversifiée, plus il y a de chances que chacun trouve le programme qui correspond le mieux à ses besoins à ses attentes et à ses capacités, et puisse poursuivre ses études. L'existence de passerelles entre les différents parcours est également essentielle pour permettre aux jeunes de changer de filière professionnelle, tout en tirant parti des compétences qu'ils ont pu acquérir par le passé (encadré 3.5). À cet égard, il est également important de certifier la partie formation des programmes par un système de qualifications et de compétences reconnues aux plans national et international, comme le font certains pays de l'OCDE (encadré 3.6).

Encadré 3.5 Offrir une multiplicité de parcours pour permettre aux élèves de se réorienter sans heurts vers une autre filière : quelques exemples nationaux

De nombreux jeunes souffrent du manque de flexibilité des systèmes éducatifs. Certains pays de l'OCDE ont fait un effort de diversification des parcours d'apprentissage pour les jeunes, mais des problèmes subsistent.

En Australie, la formation initiale et la formation continue sont gérées de manière coordonnée et offrent une grande flexibilité pour répondre aux besoins spécifiques des élèves de tous âges. Le système comprend aussi des parcours de « deuxième chance » pour les personnes qui n'ont pas de qualification, qui souhaitent approfondir leur formation ou opérer une réorientation professionnelle (Hoeckel et al., 2008).

Le système australien d'EFP est également flexible et capable de satisfaire une grande diversité de besoins à différents stades du parcours des individus : lorsqu'ils se préparent pour leur premier emploi, lorsqu'ils souhaitent acquérir des compétences supplémentaires utiles à leur travail, lorsqu'ils souhaitent apprendre indépendamment de leur vie professionnelle ou relever leur niveau de formation. La majorité des participants à l'EFP suivent des cours à temps partiel ; la fourchette d'âges est large. Les programmes d'EFP peuvent aller d'un module unique (ou unité de compétence) à un diplôme de haut niveau. Les formats d'apprentissage sont diversifiés : du cours magistral dans une salle de classe à l'apprentissage sur le lieu de travail, en passant par l'apprentissage en autonomie ou la formation en ligne. L'EFP se déroule dans le cadre d'instituts de formation agréés, privés ou publics, d'établissements d'enseignement, d'universités ou d'autres établissements d'enseignement supérieur, d'instituts de formation des adultes ou de formation communautaire, ou de différents organismes culturels, religieux ou autres qui dispensent des formations spécifiques. Toutefois, les différences d'un État à l'autre en termes de reconnaissance des compétences rendent l'EFP moins adaptable à l'évolution des besoins et entravent la mobilité de la main-d'œuvre ; en effet, pour de nombreuses professions, une licence acquise dans un État ne permet pas d'exercer dans un autre. De plus, il n'existe pas de cadre rationnel de réglementation et de gouvernance entre les établissements d'enseignement supérieur (EFP et enseignement universitaire), ce qui est également source de doublons et d'incohérences.

...



En Autriche, le système d'EFP a pour but d'offrir des passerelles souples pour entrer et sortir du système. Actuellement, 27 % des élèves du deuxième cycle du secondaire entrent dans un lycée professionnel où, après cinq ans, ils peuvent acquérir à la fois un diplôme professionnel et le certificat d'études secondaires qui ouvre l'accès à l'université. Après plusieurs années d'expérience professionnelle, les diplômés des lycées professionnels technologiques et agricoles peuvent obtenir le titre d'« ingénieur ». Les collèges professionnels sont aussi accessibles aux diplômés des autres filières du deuxième cycle du secondaire. De plus en plus, les lycées professionnels sont une voie d'accès importante vers l'enseignement tertiaire : actuellement, un étudiant sur quatre à l'université, et près d'un sur deux dans les universités de sciences appliquées viennent de l'enseignement professionnel. En revanche, comme les programmes autrichiens d'enseignement professionnel combinent des éléments d'enseignement du deuxième cycle du secondaire et des éléments d'enseignement post-secondaire, il existe peu d'équivalences internationales.

En Suisse, les doubles-diplômes (combinant une qualification d'EFP avec une qualification d'entrée à l'université) facilitent l'accès à l'enseignement tertiaire (Musset et al., 2013).

De même, en Allemagne, l'accès des diplômés des filières professionnelles à l'université a été formellement amélioré en 2009 et il est vivement encouragé par des campagnes gouvernementales. Les nouveaux règlements autorisent les titulaires d'une qualification professionnelle supérieure à accéder à toutes les filières d'enseignement universitaire supérieur ; dans certaines disciplines, les titulaires d'une qualification professionnelle non supérieure peuvent accéder à l'enseignement tertiaire. Pour soutenir ceux qui choisissent cet itinéraire, une série de mesures ont été pilotées ou déployées nationalement et engagées localement, comme les bourses d'avancement, ou les systèmes bilatéraux de transferts de crédits entre certains lycées professionnels et certaines universités de sciences appliquées. Leur mise en pratique reste difficile, car elle repose essentiellement sur la volonté de coopération des établissements (Fazekas et Field, 2013).

Aux Pays-Bas, le système scolaire se caractérise par une orientation précoce. Mais les différentes filières – y compris professionnelles – sont structurées de telle manière que les jeunes ont la possibilité de prendre de l'avance dans la matière qu'ils ont choisie et peuvent atteindre l'équivalent du niveau de formation tertiaire (niveau 5 de la CITE). Des possibilités de transferts en amont existent aussi entre l'enseignement professionnel et l'enseignement universitaire (OCDE, 2008a).

Sources :

Fazekas, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.

Hoeckel, K. et al. (2008), *A Learning for Jobs Review of Australia*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113596-en>.

Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.

OCDE (2014a), *Études économiques de l'OCDE : Australie*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-aus-2014-en (à paraître en français).

OCDE (2008a), *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes : Netherlands 2008*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264041295-en>.

Encadré 3.6 **Vers une meilleure reconnaissance formelle des compétences par des systèmes de « passeports de compétences » : quelques exemples nationaux**

Au Japon, la « Job Card » est un document sur lequel est consigné l'itinéraire de l'individu – éducation, formation et emploi – et qui peut être utilisé pour la suite de la formation et la recherche d'emploi. Le système des Job Cards, créé en 2009, prévoit la formation en entreprise en combinaison avec l'enseignement en classe (officiellement, c'est un programme destiné à améliorer la capacité professionnelle). À l'issue de leur scolarité, de leurs formations et de leurs stages, les participants font l'objet d'une évaluation formelle et objective qui est consignée sur la Job Card. Les participants bénéficient aussi de conseils d'orientation pour faciliter le passage de la formation à l'emploi.

La Commission européenne a créé le Passeport formation, un journal de bord professionnel récapitulant toutes les compétences et les qualifications acquises par une personne, y compris dans le cadre de l'apprentissage. L'idée est de faciliter la validation des compétences d'employabilité entre les différents pays européens et les différents espaces professionnels, et de faciliter la recherche d'un emploi ou d'une formation par les jeunes diplômés et les étudiants.

...



En Australie, le gouvernement a réintroduit une loi portant création d'un identifiant étudiant unique (USI) ; le dispositif est en place depuis le 1^{er} janvier 2015. L'USI permet de relier tous les éléments de la formation d'un élève/étudiant inscrit dans la base de données nationale de l'EFP. Grâce à ce système, il sera plus facile aux élèves/étudiants de retrouver, de compiler et d'authentifier les acquis de leur parcours d'EFP, sous la forme d'un document unique. Le dispositif garantira également qu'aucun élément du dossier EFP de l'élève/étudiant ne soit perdu. L'élève/étudiant conserve son USI à vie, et celui-ci recensera toutes les formations EFP reconnues au niveau national suivies depuis la mise en œuvre de cet identifiant.

Sources :

Ministère du la Santé, du Travail et des Affaires sociales (2009), « *The 'Job-Card System' in Japan* », Tokyo, Japon.

OCDE (2014b), « Background paper prepared by the OECD », document préparé pour la conférence G20-OCDE-CE sur l'apprentissage de qualité pour un meilleur départ des jeunes sur le marché du travail, www.oecd.org/els/emp/G20-OECD-EC%20Apprenticeship%20Conference_Issues%20Paper.pdf ; www.innovation.gov.au/SKILLS/NATIONAL/UNIQUESTUDENTIDENTIFIERFORVET/Pages/default.aspx.

OCDE (2010b), *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*, Éditions OCDE, Paris, <https://europass.cedefop.europa.eu/en/documents/european-skills-passport>.

<https://europass.cedefop.europa.eu/en/documents/european-skills-passport>.

www.innovation.gov.au/SKILLS/NATIONAL/UNIQUESTUDENTIDENTIFIERFORVET/Pages/default.aspx.

Il serait bon que les pays où il existe un programme scolaire plutôt généraliste et une offre limitée de filières professionnelles au niveau du deuxième cycle du secondaire proposent une large gamme de programmes post-secondaires, tant professionnels qu'universitaires. Quant aux pays dont le système d'EFP post-secondaire est particulièrement développé, il serait souhaitable qu'ils prévoient des passerelles permettant un retour à l'enseignement général et la poursuite d'études dans des programmes post-secondaires et tertiaires. Il faut aussi faire en sorte que les étudiants de l'EFP post-secondaire soient capables de suivre un enseignement universitaire. L'amélioration de la qualité des systèmes d'EFP, en particulier en s'assurant que les élèves acquièrent de solides compétences cognitives, serait utile pour faciliter la transition vers la poursuite des études.

Il faudrait surtout des critères d'admission plus flexibles à tous les niveaux d'enseignement, afin que les compétences et les crédits obtenus dans le cadre de programmes d'EFP ou d'autres filières d'enseignement ou de formation soient mieux reconnus. Idéalement, il faudrait que les apprentissages acquis dans le cadre professionnel soient reconnus pour accéder aux formations ou servent de dispense pour une partie des enseignements – par exemple, qu'ils permettent de rentrer directement en deuxième ou en troisième année de licence. La possibilité d'obtenir des crédits avant le début de l'année scolaire ou de ne repasser que les examens manqués l'année précédente pourrait permettre aux étudiants qui ont des difficultés dans certaines matières de continuer à avancer dans leur formation, en s'appuyant sur leurs atouts dans d'autres. Le problème vient souvent d'un manque de transparence sur les relations entre les différentes formations ; peut-être tient-il également au fait que les universités n'ont pas forcément intérêt à cette souplesse, en particulier en ce qui concerne les dispenses pour certains modules (OCDE, 2014c). Certains pays ont toutefois réussi à créer des passerelles multiples pour faciliter ce type de transitions (encadré 3.5).

VERS UN SYSTÈME ÉDUCATIF PLUS EN PHASE AVEC LES BESOINS DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Des programmes de qualité pour l'apprentissage fondé sur le travail

Il est essentiel de développer l'apprentissage fondé sur le travail à différents niveaux et dans différentes branches de l'enseignement pour une meilleure intégration des jeunes sur le marché de travail. Dans plusieurs pays (en France, par exemple), les stages sont obligatoires pour valider certaines qualifications universitaires et de nombreuses universités du Royaume-Uni ont intégré une formation en environnement professionnel dans leur programme d'enseignement, outre un certain nombre d'initiatives pour améliorer l'employabilité de leurs diplômés (encadré 3.7 et chapitre 5). Dans d'autres pays comme l'Allemagne et la Suisse, une formation en entreprise est obligatoire pour valider une qualification d'EFP du deuxième cycle du secondaire ou de niveau post-secondaire.

Encadré 3.7 Initiatives des universités britanniques pour développer les compétences d'employabilité

Les universités du Royaume-Uni ont été instamment poussées à aider leurs étudiants à acquérir certaines compétences qui vont au-delà des connaissances universitaires relevant de la discipline étudiée ou du diplôme préparé. Plusieurs rapports publiés par des associations d'employeurs et des organisations spécialisées dans l'enseignement supérieur ont demandé aux universités de faire davantage d'efforts spécifiques pour améliorer l'employabilité de leurs diplômés (par exemple, Council for Industry and Higher Education, 1996).

...



Face à cette injonction, les universités ont apporté des modifications aux contenus d'enseignement existants (parfois en réponse à des suggestions d'employeurs), introduit de nouveaux cours et de nouvelles méthodes d'enseignement, et ajouté des composantes de formation en entreprise – toujours dans le but de mieux développer les compétences d'employabilité et de veiller à ce que l'acquisition de ces compétences soit intégrée aux programmes d'enseignement. Certains départements universitaires se sont efforcés d'intégrer les compétences désirées dans leurs enseignements existants ; d'autres proposent à leurs étudiants des enseignements distincts pour ces compétences.

Une étude d'évaluation menée récemment suggère que l'expérience professionnelle bien intégrée aux formations a des effets positifs indéniables sur la capacité des jeunes diplômés à trouver, dans les six mois, un emploi stable correspondant à leur niveau d'études. La qualité de cet emploi est également fortement corrélée au degré d'implication des employeurs dans la conception de la formation et son administration. Ces résultats semblent indiquer que, pour les étudiants, une composante de formation en entreprise et une expérience de la prise de décisions en situation réelle ont des effets positifs sur la concordance entre le premier emploi des jeunes diplômés et leurs qualifications. En revanche, rien n'indique que l'effort de certains départements universitaires vers l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des compétences d'employabilité ait un impact appréciable sur les différentes mesures du succès sur le marché du travail.

Sources :

Council for Industry and Higher Education (CIHE) (1996), « Helping students towards success at work: Declaration of intent », CIHE, Londres.
Mason, G., G. Williams et S. Cranmer (2009), « Employability skills initiatives in higher education: What effects do they have on graduate labour market outcomes? », *Education Economics*, vol. 17, n° 1, pp. 1-30.

Il est recommandé dans le rapport de l'OCDE intitulé *Apprendre au-delà de l'école* que tout programme d'EFP comprenne une composante de formation en milieu professionnel, conditionnant l'octroi de financements publics ; cette formation ferait l'objet d'un contrôle de qualité rigoureux, s'articulerait bien avec le programme d'enseignement, et son champ ne serait pas trop étroitement spécialisé (OCDE, 2014c). Une telle obligation permettrait d'impliquer davantage les employeurs dans le système d'enseignement et de rationaliser de nombreuses formations, car celles qui n'intéressent guère les employeurs ne parviendraient pas à satisfaire à ces critères (encadré 3.8).

Encadré 3.8 Favoriser la coopération entre les prestataires de formation, les employeurs et les autres parties prenantes afin d'améliorer la qualité de l'EFP : quelques exemples nationaux

À tous les niveaux de l'EFP, depuis le secondaire jusqu'à l'enseignement tertiaire, les partenaires sociaux peuvent s'impliquer pour améliorer la qualité du système d'enseignement en veillant à ce qu'il soit en phase avec les besoins du marché.

En Suisse, la participation des organisations professionnelles (organisations sectorielles, patronales et syndicales) à l'élaboration des politiques d'EFP est une obligation légale. Les organisations professionnelles conçoivent le programme d'enseignement et assument un rôle prépondérant dans le processus d'examen des programmes secondaires et post-secondaires. Le rôle des autorités suisses (au niveau fédéral) est d'approuver les programmes d'enseignement et les règles d'examen, de superviser ces examens et de délivrer les diplômes fédéraux. Lorsqu'une nouvelle qualification diplômante est approuvée, c'est à l'initiative du secteur intéressé, mais les autorités fédérales s'assurent qu'elle est acceptée par l'ensemble de ce secteur, et non uniquement par quelques entreprises. De cette manière, tous peuvent être parties prenantes à la mise à jour de la qualification en réponse aux évolutions de la technologie ou de l'organisation du secteur.

En Allemagne, les partenaires sociaux sont étroitement associés à l'élaboration et la modernisation des plans de formation associés à chaque qualification, qui sont officiellement publiés par le ministère de tutelle concerné (ministère de l'Économie ou ministère de la Santé, par exemple) en accord avec le ministère de l'Éducation. Ces plans de formation déterminent la durée de la formation en entreprise, le profil professionnel et les critères applicables à l'examen terminal. Les niveaux de rémunérations des apprentis sont fixés par la voie de négociations collectives. Les chambres de commerce conseillent les entreprises participantes, enregistrent les contrats d'apprentissage, vérifient la compétence des entreprises formatrices et des formateurs, et préparent et notent les examens terminaux.

...



De même, au Danemark, les partenaires sociaux sont très actifs aux niveaux secondaire et post-secondaire du système d'EFP. Aux côtés des associations d'écoles et de certaines autres institutions, ils participent aux organes consultatifs qui suivent les besoins du marché du travail et formulent des recommandations quant à la nécessité de créer de nouvelles qualifications dans l'EFP ou d'adapter les qualifications existantes, ou encore de fusionner et de réorganiser des programmes. En outre, ils financent les commissions professionnelles qui dispensent des avis sur le contenu, la structure et l'évaluation des programmes d'EFP au niveau sectoriel. Les partenaires sociaux siègent par ailleurs au conseil d'administration des établissements d'enseignement professionnel et des différents établissements d'EFP post-secondaire. Lorsque de nouveaux besoins se font jour dans des domaines qui ne relèvent pas des commissions professionnelles, le ministère de l'Éducation peut constituer des commissions de développement pour réfléchir à la nécessité de créer de nouveaux programmes.

Dans le domaine de l'EFP, le Royaume-Uni a récemment engagé une réforme drastique visant à ramener le nombre de qualifications différentes de plusieurs milliers à quelques centaines, appliquant en cela les recommandations formulées lors d'examens de l'OCDE et dans le rapport Whitehead (2013). Désormais, chaque formation ou programme doit être avalisé par cinq employeurs différents. Cela donne aux employeurs davantage d'influence sur l'offre de formation et peut garantir une meilleure adéquation de ces programmes avec les besoins du marché du travail.

En Suède, les partenaires sociaux n'ont eu jusqu'à présent que peu d'influence sur les programmes d'EFP du secondaire ; au niveau post-secondaire ils jouent un rôle prédominant. Chaque programme d'EFP post-secondaire dans chaque établissement possède un groupe de pilotage comprenant des employeurs, qui assurent la formation d'étudiants et formulent des avis sur la qualité de l'enseignement et le contenu des programmes. Pour créer un programme, un prestataire de formation doit montrer qu'il existe une demande pour les compétences associées à une qualification donnée, et que le programme a une structure de nature à faire participer les employeurs. L'Agence nationale pour l'EFP du supérieur est responsable de ce niveau d'enseignement, et les partenaires sociaux font partie d'un conseil chargé de l'éclairer quant à la demande future de compétences et les moyens de la satisfaire.

Sources :

Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.

Kuczera, M. (2013), *A skills beyond school commentary on Scotland*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnScotland.pdf.

OCDE (2014c), *Apprendre au-delà de l'école : Rapport de synthèse*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en>.

OCDE (2010b), *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr>.

Whitehead, N. (2013), « Review of adult vocational qualifications in England », UK Commission for Employment and Skills.

La portabilité des compétences professionnelles spécifiques vers des entreprises ou des secteurs différents est un sujet de préoccupation commun lorsqu'il s'agit d'EFP. Lorsque les formations en apprentissage sont organisées dans le cadre d'une entreprise, plutôt que d'un établissement d'enseignement, cela peut limiter la mobilité et l'adaptabilité ultérieures, car les compétences spécifiques à un poste ou à un emploi peuvent tomber en obsolescence plus vite que les compétences cognitives, sociales et émotionnelles (Hanushek, Woessmann et Zhang, 2011)¹. Cela étant, des recherches sur les données collectées en Allemagne montrent que les compétences enseignées dans les formations en apprentissage dans ce pays sont souvent des compétences générales (Geel et Gelner, 2009 ; Geel, Mure et Backes-Gellner, 2011 ; Clark et Fahr, 2001 ; Goggel et Zwick, 2012). En outre, dans les pays qui ont une longue tradition d'apprentissage et d'engagement des parties prenantes, la transition des études vers le travail se fait plus facilement, le pourcentage de jeunes sans emploi qui ne suivent ni études ni formation et de jeunes chômeurs est plus bas, et le nombre de périodes répétées de chômage est inférieur à celui qu'on trouve dans les pays dont le système de formation est centré sur l'école (Quintini et Manfredi, 2009).

À côté des compétences nécessaires pour un poste spécifique, les dispositifs d'EFP doivent veiller à renforcer les compétences cognitives, sociales et émotionnelles afin que le capital humain acquis ne soit ni trop généraliste, ni trop spécifique ou trop étroit. Les élèves ont besoin tout à la fois de compétences concrètes, utiles pour un emploi spécifique – afin d'être immédiatement employables et productifs, et donc de faciliter leur entrée sur le marché du travail –, et de compétences plus larges et transférables, par exemple en calcul, lecture, résolution de problèmes, travail en équipe, communication, flexibilité et capacité à apprendre de nouvelles choses (OCDE, 2014c). Ces compétences sont importantes : beaucoup de diplômés de l'EFP occupant des emplois de spécialistes et de techniciens risquent en effet de se voir confier des tâches complexes.



La faiblesse des compétences cognitives d'une partie des élèves de l'EFP peut être le signe que certains programmes ne sont pas suffisamment sélectifs, ce qui peut être dû au fait qu'ils ont été maintenus malgré un manque d'intérêt des employeurs. Dans de nombreux pays de l'OCDE, il n'existe pas d'exigences de qualifications ou de compétences préalables pour entrer dans les programmes d'apprentissage, alors que dans d'autres, un haut niveau de qualification est requis des participants (OCDE, 2014b). Pourtant, la question des critères de sélection des programmes d'EFP ne saurait être déconnectée de celle de l'amélioration de la qualité de ces programmes. Lorsque des programmes ont démontré leur efficacité sur le marché du travail et qu'ils comprennent une partie d'apprentissage pratique, ils deviennent automatiquement sélectifs en raison de la demande plus forte et des difficultés rencontrées pour trouver des places d'apprentissage.

Aides à l'apprentissage fondé sur le travail

Le financement des places de formation a une influence sur le nombre de stages offerts par les employeurs, et donc sur le développement des systèmes d'EFP et des autres dispositifs éducatifs comportant une composante bien intégrée d'apprentissage au travail. Il ne faut pas que la rémunération des stagiaires soit un obstacle pour les employeurs, mais dans le même temps, il faut prendre garde aux risques d'abus (voir aussi le chapitre 5). Dans les pays qui ont réussi à développer des systèmes d'apprentissage, la rémunération des stagiaires est souvent négociée dans le cadre des conventions collectives et dépend de l'expérience des étudiants. Dans ces pays, les employeurs ont conscience des avantages qu'il y a pour eux à offrir des stages et n'ont pas besoin d'incitations financières. Toutefois, les employeurs seront moins enclins à participer à la formation pratique en périodes de faible demande de main-d'œuvre ou pour certains groupes de jeunes. Par conséquent, des mesures temporaires peuvent être nécessaires pour encourager l'offre de stages ou pour permettre l'acquisition de savoir-faire hors du monde de l'entreprise en période de ralentissement économique prolongé. Dans les pays où il existe des problèmes de coordination au sein du marché du travail et des risques de débauchage de compétences (Pischke, 2005 ; Stevens, 1994), et où il n'existe pas de tradition d'engagement des parties prenantes dans la formation professionnelle, des incitations des pouvoirs publics pourraient aussi être nécessaires (encadré 3.9). Ces incitations financières doivent être bien calibrées en termes de temporalité, d'étudiants et d'entreprises.

Encadré 3.9 **Encourager le développement de la formation en milieu professionnel et l'offre de stages au moyen du dispositif de financement : quelques exemples nationaux**

Différentes combinaisons de réductions d'impôt, de subventions directes, de bourses d'étudiants et de contributions coexistent souvent pour encourager la participation des employeurs et des étudiants à la formation en milieu professionnel.

La déductibilité du coût des stages de l'impôt sur les sociétés est une mesure que l'on retrouve dans de nombreux pays de l'OCDE. Certains (comme l'Autriche) vont jusqu'à autoriser des déductions supérieures au coût encouru (OCDE, 2014d). Ces mécanismes contribuent à changer la donne en rendant le recours à des stagiaires plus attractif que le recrutement de compétences extérieures. En principe, les réductions d'impôt ne constituent pas un véritable avantage pour les petites entreprises et les entreprises nouvellement créées, mais par le jeu des règles fiscales, on peut aussi les rendre incitatives pour cette catégorie d'entreprises. Les Pays-Bas, par exemple, ont récemment tenté d'accorder une déduction supplémentaire des dépenses de formation sur le bénéfice imposable, ainsi qu'une autre déduction pour les entreprises dont la dépense est inférieure à un certain montant. Cibler les entreprises qui ont un faible niveau de dépenses en chiffre absolu, c'est atteindre automatiquement les petites entreprises, tout en minimisant les coûts de distorsion (Stone, 2010). Cela étant, si ce ciblage peut diminuer les pertes sèches de fonds publics, il peut aussi alourdir les formalités ou entraîner des substitutions non souhaitées.

Les subventions directes, sous la forme de bourses ou de chèques-formation, peuvent faciliter le ciblage de certains groupes d'entreprises spécifiques et donc être plus efficaces que des incitations fiscales. De cette manière, il peut être plus aisé de réduire les effets de détournement. En général, les subventions doivent être soumises à des critères d'éligibilité et à des processus d'approbation complets, afin de réduire le risque d'aléa moral et les problèmes d'antisélection. L'exemple de la Suisse montre que les subventions peuvent constituer un bon mécanisme de soutien pour les entreprises qui ne participent pas encore à la formation professionnelle (Mühlemann et al., 2007), mais elles n'ont que peu d'effet sur celles qui la pratiquent déjà (Wacker, 2007). Outre les aides aux entreprises, les jeunes stagiaires bénéficient dans de nombreux pays de bourses pour compléter leur indemnité de stage.

...



Beaucoup de pays, en particulier en Europe, recourent à des prélèvements comme mécanismes obligatoires d'assistance collective et de partage de coûts. Ce système peut accroître l'implication des employeurs dans la formation professionnelle et résout le problème du débauchage, puisque toutes les entreprises doivent contribuer aux dépenses de formation. Il ouvre aussi une multitude de possibilités pour faciliter la formation chez les petits employeurs en leur réservant des financements. On reproche toutefois à certains de ces dispositifs d'encourager les formations inefficaces et inadaptées, et de favoriser les gros employeurs. Il serait donc préférable de placer les prélèvements dans un contexte plus large, au-delà de leur fonction d'instrument de financement (Iller et Moraal, 2013).

En Allemagne, la responsabilité du financement des établissements d'enseignement professionnel incombe aux *Länder* et aux collectivités locales. Les entreprises prennent en charge le coût des stages de formation professionnelle. Dans certains secteurs, il existe un fonds auquel toutes les entreprises contribuent et qui finance les établissements d'apprentissage, alors que dans d'autres, chaque entreprise finance ses propres stagiaires.

Sources :

Iller, C. et D. Moraal (2013), « Kollektive Vereinbarungen in der Steuerung betrieblicher Weiterbildung. Beispiele aus den Niederlanden und Deutschland », *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, n° 18, Vienne.

Mühlemann, S. et al. (2007), « An empirical analysis of the decision to train apprentices », *Labour: Review of Labour Economics and Industrial Relations*, vol. 21, n° 3, pp. 419-42.

OCDE (2014b), « Background paper prepared by the OECD », document préparé pour la conférence G20-OCDE-CE sur l'apprentissage de qualité pour un meilleur départ des jeunes sur le marché du travail, www.oecd.org/els/emp/G20-OECD-EC%20Apprenticeship%20Conference_Issues%20Paper.pdf.

OCDE (2014d), « Designing skill-friendly tax policies », *OECD Skills Strategy Spotlight*, n° 6, <http://skills.oecd.org/developskills/documents/Concevoir-des-politiques-fiscales-propices-a-lacquisition-%20de-compétences.pdf>.

Stone, I. (2010), « Encouraging small firms to invest in training: Learning from overseas », UK Commission for Employment and Skills, *Praxis*, n° 5, juin.

Wacker, J. (2007), *Teure neue Lehrstelle: Eine Untersuchung zur Effizienz des BlumBonus*, NÖ Arbeiterkammer (NOAK), Vienne.

D'autres dispositifs peuvent être nécessaires pour encourager la formation professionnelle dans les petites et moyennes entreprises (PME), car pour une série de raisons, elles ont tendance à investir moins que les autres dans le développement des compétences (voir par exemple Black et Lynch, 2001; Leuven et Oosterbeek, 1999; Bassanini et al., 2005; Lillard et Tan, 1986; et Almeida et Aterido, 2010, pour les pays en développement). D'abord, les PME n'ont souvent pas les ressources financières nécessaires pour cela, même si le retour sur investissement escompté est important. Deuxièmement, elles pâtissent d'un moins bon accès à l'information, d'une plus grande incertitude quant au retour sur investissement, et de problèmes d'organisation plus complexes à résoudre que ceux des grandes entreprises. Enfin et surtout, beaucoup sont peu, voire pas du tout, imposées au titre de l'impôt sur les sociétés, ce qui réduit l'intérêt des allègements fiscaux.

Encourager la coopération entre PME pour organiser les stages en entreprise, partager les coûts de la formation et son administration, et profiter d'économies d'échelles, peut être un bon moyen de les aider à surmonter les obstacles liés à leur taille réduite. Le temps et les ressources qu'un employeur aura consacrés, par exemple à travailler avec les établissements d'enseignement pour développer les programmes et concevoir les examens, ou à consulter les collectivités locales, peuvent ainsi profiter aux autres employeurs du même secteur. Les gros employeurs qui disposent d'installations sophistiquées pour la formation et de contacts bien établis avec les milieux de l'enseignement peuvent également faciliter les formations dans les petites entreprises qui font partie de leur chaîne d'approvisionnement, car on peut penser qu'ils s'intéressent à la qualité des produits qui leur viennent de leurs fournisseurs.

D'après certaines observations – qui ne suffisent pas à tirer des conclusions définitives – les employeurs seraient plus disposés à participer à la formation en entreprise s'ils y sont aidés par un intermédiaire externe (OCDE, 2010b). Des intermédiaires offrant des services de coordination pourraient aider les employeurs à déterminer les compétences et les besoins de formation correspondants, à trouver les prestataires de programmes d'enseignement qui répondent à leurs besoins, et à les associer à la conception du programme de formation. Des plateformes en ligne peuvent aussi décharger en partie les employeurs de la tâche de déterminer la formation adéquate. Cela pourrait leur rendre la formation plus accessible, notamment d'un point de vue financier. Cela permettrait aussi de garantir que les investissements soient pertinents, car la formation a un impact considérable sur le développement des compétences nécessaires.

Rôle du financement dans l'enseignement supérieur

Le système de financement peut aussi jouer un rôle important pour établir le lien entre l'enseignement dispensé après la scolarité obligatoire et les besoins actuels et futurs du marché du travail, et plus généralement pour améliorer



la qualité de cet enseignement. Pour atteindre ces objectifs, les transferts directs de fonds publics au profit des établissements d'enseignement supérieur (EES) peuvent être reliés à leurs performances. L'exemple de certains pays suggèrent que, pour minimiser les effets indésirables d'une telle mesure – par exemple, le risque de voir les universités renoncer à certaines de leurs missions –, il faut notamment que les programmes de financement liés aux performances se basent sur un large éventail d'indicateurs de bonne qualité (Dougherty et Reddy, 2011). Ces indicateurs doivent mesurer à la fois les résultats intermédiaires (par exemple, le taux de rétention et la proportion d'étudiants qui atteignent certains seuils de crédits) et les résultats finaux (par exemple, le nombre d'étudiants qui obtiennent leur diplôme et leur réussite sur le marché du travail). Les besoins étant fluctuants et difficiles à anticiper, l'enseignement supérieur ne peut et ne doit pas coller à leurs évolutions. Pour les cycles courts professionnalisants, le lien entre le financement des formations et l'emploi peut être relativement étroit, mais pour les programmes plus longs qui font face à une plus grande incertitude quant à la demande future, d'autres types d'indicateurs de performance doivent jouer un rôle plus important.

Toutefois, si les universités voient leur financement de plus en plus lié à leurs performances, elles pourraient avoir moins intérêt à accepter des étudiants venant de milieux socio-économiques défavorisés. Face à ce risque, on peut utiliser des objectifs de performance qui varient selon le profil des étudiants (Dougherty et Reddy, 2011). On peut également envisager des incitations directes à accepter des étudiants issus de tels milieux. Plus généralement, grâce à une coopération entre les EES et les pouvoirs publics, il est possible de définir des indicateurs de performance qui réduisent les conséquences indésirables des mécanismes de financement en fonction des résultats.

Les droits de scolarité peuvent également être un facteur d'amélioration de la qualité, dans la mesure où ils stimulent la concurrence entre EES pour attirer des étudiants ; ils peuvent aussi inciter les jeunes à choisir leur formation en fonction des perspectives qu'elle offre sur le marché du travail, surtout lorsqu'il leur faut emprunter pour financer leurs études. Pour les jeunes défavorisés sur le plan socio-économique, la participation au coût de la formation elle-même doit s'accompagner de mesures destinées à les aider à surmonter les obstacles financiers à la simple poursuite des études (Johnstone, 2004 ; Johnstone et Marcucci, 2010). Par exemple, il semblerait que le creusement des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur entre étudiants de milieux familiaux différents, qui a accompagné la démocratisation des études supérieures au Royaume-Uni, est l'un des facteurs qui expliquent la réduction de la mobilité intergénérationnelle dans le pays (Blanden, Gregg et Macmillan, 2007). Pour enrayer ce phénomène, les droits de scolarité doivent être accompagnés, pour les financer, de bourses sur critères de ressources et de prêts remboursables en fonction des revenus futurs (Dearden, Fitzsimons et Wyness, 2011 pour le Royaume-Uni ; encadré 3.10). L'enseignement ouvert peut aussi être une solution pour étendre l'accès à l'enseignement supérieur tout en réduisant les coûts sans en sacrifier la qualité (Mangeol, 2014 et encadré 3.11).

Encadré 3.10 **Concevoir un système de financement des universités qui garantisse l'égalité d'accès et optimise le parcours sur le marché du travail : quelques exemples nationaux**

Quel que soit le pays, l'objectif est de faire en sorte que l'enseignement supérieur dispose de ressources stables en quantité suffisante, tout en veillant à l'égalité d'accès. À travers des systèmes de financement qui peuvent être très différents, beaucoup de pays ont entrepris des réformes importantes pour atteindre cet objectif.

Aux États-Unis, les États ont une longue expérience des financements publics octroyés aux EES en fonction de leurs performances. Dans un premier temps, l'attribution des subventions dépendait essentiellement d'indicateurs liés aux résultats, en particulier sur le marché du travail (Dougherty et Reddy, 2011). Le rôle des résultats sur le marché du travail a par la suite été minimisé du fait de la crise. Dans l'Ohio, par exemple, les subventions publiques dépendent uniquement du nombre de formations suivies et de diplômes obtenus par les étudiants. Les subventions ont aussi pour but de faciliter l'accès à l'enseignement supérieur des élèves issus de milieux défavorisés. Dans le Tennessee, par exemple, les établissements bénéficient d'un bonus de 40 % pour les formations validées par des étudiants ou des adultes ayant peu de moyens.

Les universités américaines tirent environ la moitié de leurs ressources des droits de scolarité. Ces droits ont augmenté depuis les années 90 pour atteindre leurs montants élevés actuels. En 2012, le niveau de dépense global (public plus privé) par étudiant aux États-Unis était le plus élevé des pays de l'OCDE, ce qui a peut-être contribué à la grande

...



qualité de certaines universités américaines. Des prêts aidés pour étudiants permettent à des jeunes issus de milieux défavorisés de financer leurs études supérieures (Becker, 2012). Mais ce système de financement a abouti à une situation où l'endettement des étudiants et – la crise aidant – les non-remboursements de prêts, ont atteint des proportions alarmantes. Ces tendances ont des conséquences pour les finances du pays, car les pouvoirs publics garantissent les prêts des étudiants défavorisés, et prennent parfois en charge les intérêts. De plus, à la différence d'autres types de prêts, les prêts étudiants ne sont pas annulés en cas de faillite personnelle, ce qui signifie qu'un étudiant endetté peut le rester longtemps. L'octroi de garanties publiques sur les prêts étudiants a pu encourager les universités à relever les droits de scolarité, ce qui a encore alourdi l'endettement public et privé. En 1993, pour limiter l'impact de l'endettement étudiant sur la dette publique, le gouvernement a instauré les prêts remboursables en fonction des revenus futurs, mais le dispositif a été peu utilisé jusqu'à présent. Il a également créé un tableau de bord intitulé « College Scorecard », qui regroupe des informations sur les coûts des études, les taux de réussite, les taux de défaut sur les prêts étudiants, le montant moyen des emprunts et le taux d'insertion des diplômés par université.

En France, deux grandes écoles, Sciences-Po Paris et l'Université Paris-Dauphine, ont introduit des droits de scolarité modulés en fonction du revenu des parents ou de l'étudiant s'il ou elle n'est pas rattaché(e) au foyer parental (Mangeol, 2014). L'objet de cette mesure est d'accroître les ressources des établissements et d'aller vers plus d'équité sociale. Par exemple, à Science-Po, les droits d'inscription pour l'année universitaire 2014/15 pour une licence s'échelonnent de zéro euros, pour les étudiants des catégories socio-économiques défavorisées, à 9 940 euros, pour les étudiants issus des familles les plus aisées, avec onze tranches différentes. Cette démarche reste très critiquée en France. Elle risque de créer un système polarisé avec les établissements richement dotés d'un côté et ceux plus mal lotis de l'autre, puisque les ressources dépendent fortement de la composition socio-économique du corps étudiant.

En 2012-13, le Royaume-Uni a mis en œuvre des réformes visant à déréglementer l'université. Le plafonnement des effectifs étudiants a été supprimé, les universités ont été autorisées à augmenter les droits de scolarité, et l'accès aux prêts financés par les pouvoirs publics a été élargi. Le gouvernement a également amélioré le site web qui réunit des informations sur les formations et les établissements au regard de différents indicateurs de résultats. L'objectif de ces réformes était de faire face à la demande accrue de formations supérieures et de rendre l'université plus en phase avec les besoins des étudiants. Il serait prématuré de tirer des conclusions quant à leurs résultats. D'après la première série d'évaluations, le nombre de demandes d'inscription en licence a diminué en 2012/13, mais remonté en 2013/14 (Higher Education Funding Council for England, 2013). On a toutefois observé une diminution du nombre d'étudiants à temps partiel. Pour le moment, il semblerait que les réformes n'aient pas réduit la probabilité que les jeunes de milieux défavorisés suivent des études à plein temps. Le gouvernement a d'ailleurs développé l'aide financière pour ces étudiants. Il semblerait que certaines universités donnent davantage d'importance à l'employabilité dans leur stratégie en réponse au changement de leur système de financement. Il conviendra de suivre de près les répercussions des réformes mises en œuvre.

Au deuxième semestre 2014, l'Australie a introduit une réforme afin d'améliorer la qualité et la compétitivité de ses EES. Les droits de scolarité ont été déréglementés et, dans le même temps, les subventions publiques aux universités australiennes ont été diminuées de 20 %. On peut s'attendre à ce que les universités augmentent leurs droits d'inscription jusqu'au niveau maximum supportable par le marché national et international de la formation pour compenser cette perte. En revanche, les bourses d'étudiants seront désormais offertes dans la plupart des filières, alors qu'auparavant, elles se limitaient à certaines disciplines seulement. Il serait prématuré de tirer des conclusions sur les implications de cette réforme, mais certains redoutent que le renchérissement des droits d'inscription ne restreigne l'accès à l'enseignement supérieur.

Au Danemark, l'enseignement supérieur (comme les autres niveaux d'éducation) est essentiellement financé sur fonds publics. Le montant des subventions est déterminé par le système dit du « taximètre » et il n'y a pas de droits de scolarité. En outre, les étudiants bénéficient de bourses pour subvenir à leurs besoins. Les « tarifs » du taximètre sont fonction de l'activité des établissements, laquelle est mesurée comme le nombre d'étudiants qui ont terminé une formation. Ils sont fixés par l'État, qui prend en compte un certain nombre de critères comme les domaines d'enseignement, les priorités publiques, les salaires des enseignants, le coût des locaux et d'administration. Les établissements sont toutefois libres de répartir les subventions comme ils l'entendent et de réaffecter des sommes d'un poste à l'autre. Ce système les incite à ajuster leur capacité à la demande et à améliorer leur efficacité ; les ressources des filières dont l'activité baisse sont ainsi automatiquement redirigées vers les filières plus dynamiques. Toutefois, certaines universités peuvent aussi être tentées de baisser leur niveau d'exigence et de manipuler les résultats pour obtenir la performance attendue. En outre, aucun mécanisme ne pousse les étudiants à tenir compte des perspectives d'emploi dans le choix de leur formation ou de leur discipline.

...



Pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, le gouvernement danois a formé un comité d'experts indépendants qui a publié une première série de recommandations, en avril 2014, à la suite de quoi, en septembre 2014, le gouvernement a décidé de limiter les effectifs dans les formations les moins performantes en termes d'insertion sur le marché du travail. Si les diplômés d'un ensemble de filières apparentées ont présenté un taux de chômage (deux ans après la fin de leurs études) supérieur de plus de 2 points de pourcentage à la moyenne des diplômés, et ce à sept reprises au moins dans les dix dernières années, le nombre d'inscriptions dans ces filières sera ajusté. Le nombre de places y diminuera de 10% à 30 % selon l'écart vis-à-vis de cette moyenne. Les universités sont ensuite libres de répartir les suppressions de places entre les différentes filières.

Sources :

- Australian Government, Department of Education, www.education.gov.au/public-universities.
- Becker G. (2012), « Is student debt too great? », 28 mai 2012, www.becker-posner-blog.com/2012/05/is-student-debt-too-great-becker.html.
- Dougherty, K. et V. Reddy (2011), « The impacts of state performance funding systems on higher education institutions: Research literature review and policy recommendations », *CCRC Working Paper*, n° 37, Community College Research Center, Teachers College, Columbia University, New York, décembre.
- Higher Education Funding Council for England (2013), *Financial Health of the Higher Education Sector: 2012-13 to 2015-16 Forecasts*, Issues Paper, 29 octobre 2013, www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/pubs/2013/201329/HEFCE_2013_29.pdf.
- Mangeol, P. (2014), « Chapter 2: Strengthening business models in higher education institutions: An overview of innovative concepts and practices », in OCDE (2014), *The State of Higher Education 2014*, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/sites/eduimhe/stateofhighereducation2014.htm.
- OCDE (2015b), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr>.

Encadré 3.11 **Assurer l'égalité d'accès et répondre aux besoins du marché du travail grâce à l'éducation ouverte**

Les MOOC (cours en ligne ouverts et massifs), qui ont fait leur apparition il y a quelques années, permettent à quiconque, quel que soit son âge, de suivre une formation sur le web. Les MOOC peuvent aider les jeunes à approfondir leurs compétences ou à en acquérir de nouvelles en suivant en ligne des cours délivrés par les meilleures universités, par des acteurs privés et par des experts indépendants sans bourse délier ou presque. Ils sont aussi un moyen de raccourcir la durée des études, puisqu'ils permettent à des lycéens de suivre des formations d'initiation avant d'entrer dans l'enseignement supérieur (Bowen 2013).

Les MOOC peuvent aider le secteur de l'éducation à mieux répondre aux attentes des employeurs sur le marché du travail. La société américaine de télécommunications AT&T, par exemple, a récemment créé le premier Master en informatique au format MOOC, dans une initiative menée conjointement avec l'université Georgia Tech et Udacity. L'entreprise a participé à la conception du programme d'enseignement et envisage en plus d'offrir jusqu'à 100 stages rémunérés aux étudiants les plus brillants. Les initiatives de ce type servent plusieurs objectifs. D'abord les employeurs déterminent dans une large mesure le contenu de la formation au regard de leurs besoins de compétences immédiats et ultérieurs, et forment les futurs travailleurs à utiliser les nouvelles technologies et à résoudre les problèmes qui peuvent survenir ce faisant. Deuxièmement, étant donné que les formations sont accessibles dans le monde entier, les employeurs ont un choix de recrues potentielles beaucoup plus large. Troisièmement, les formateurs peuvent expérimenter de nouvelles pratiques d'apprentissage et d'enseignement, améliorer les modèles pédagogiques et rapprocher le contenu des enseignements des entreprises, offrant une source d'inspiration aux formations traditionnelles. Quatrièmement, les apprenants peuvent accéder à des connaissances et à des compétences plus poussées, plus actuelles, tout au long de leur vie active et développer des réseaux intellectuels, professionnels et personnels dans le monde entier.

Les MOOC améliorent l'accès de tous les groupes socio-économiques à l'enseignement supérieur et réduisent les inégalités. En principe, la plupart des MOOC sont gratuits ou d'un coût modique. Par exemple, la formation diplômante d'AT&T et Georgia Tech évoquée plus haut peut être suivie pour 7 000 USD, alors que le coût moyen de la scolarité en licence est de 19 339 USD. Grâce aux nouvelles technologies, les habitants des zones rurales et isolées, ainsi que les catégories défavorisées, peuvent s'inscrire et suivre un enseignement supérieur. Enfin, les MOOC autorisent une plus grande flexibilité dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, ce qui facilite la participation de différents segments de la population (par exemple, les travailleurs à temps partiel et les personnes âgées).

...



Les MOOC, malgré leurs avantages potentiels, présentent des limites. D'abord, les étudiants ont besoin de disposer d'un ordinateur et d'un accès à l'internet pour les suivre, ce qui signifie que certaines catégories défavorisées peuvent être pénalisées. Deuxièmement, la participation nécessite d'avoir des compétences pour l'apprentissage autonome et de disposer de temps pour suivre les formations. Après une année de cours sur la plateforme d'apprentissage edX, HarvardX et MITx ont publié une analyse contenant un certain nombre d'informations socio-démographiques sur les apprenants. Cette analyse porte sur dix-sept MOOC de Harvard et du MIT et 841 687 inscrits (dont 292 852 – 35 % – n'ont jamais utilisé les contenus en ligne). Sachant que l'âge médian est de 26 ans et que 66 % des inscrits sont titulaires d'une licence ou d'un diplôme supérieur, ce sont pour l'instant essentiellement des personnes très motivées, avec un certain niveau d'instruction, qui bénéficient des formations. Enfin, les MOOC ne parviennent pas à reproduire certains aspects de l'expérience universitaire présentielle sur le campus, qui comptent pour beaucoup dans une formation.

Sources :

Bowen, W.G. (2013), *Higher Education in the Digital Age*, Princeton University Press.

Ho, A.D. et al. (2014), "HarvardX and MITx: The first year of open online courses", *HarvardX and MITx Working Paper*, n° 1.

OCDE (2014e), *E-Learning in Higher Education in Latin America*, Development Centre Studies, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264209992-en>.

Dans les systèmes caractérisés à la fois par des droits de scolarité élevés et un niveau d'endettement tout aussi élevé chez les étudiants, les défauts de remboursement des prêts étudiants représentent maintenant un problème pour les finances publiques si certains de ces prêts sont garantis par l'État (Mangeol, 2014). Cette situation est en partie une conséquence de la crise économique, mais elle montre également que plusieurs facteurs rentrent en ligne de compte dans le choix par les étudiants de leur parcours de formation – les perspectives d'emploi ne constituent qu'un critère parmi d'autres. Pour aider les étudiants à prendre des décisions plus avisées dans un système où les études sont payantes, l'octroi de bourses ou de prêts remboursables en fonction des revenus futurs peut être subordonné aux résultats de la formation ou de l'EES considéré.

Orientation professionnelle

Une meilleure orientation professionnelle et une meilleure information sur les perspectives d'emploi probable pourraient aider les jeunes à prendre des décisions éclairées sur la discipline dans laquelle ils choisissent de se spécialiser et sur l'établissement qui correspond le mieux à leurs besoins. Le taux élevé d'abandon dans les formations supérieures (graphique 3.2) s'explique par un défaut d'orientation entre le dernier cycle d'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur, par une qualité insuffisante des formations et par le coût financier élevé de l'éducation (OCDE, 2008b).

Pour atteindre la totalité des jeunes, les services d'orientation professionnelle doivent être proposés à tous les niveaux d'enseignement et dans tous les types d'établissement (European Lifelong Guidance Policy Network, 2014). À l'école, de bons services d'orientation professionnelle peuvent contribuer à accroître la motivation et la réussite scolaire des élèves, et faciliter la transition de l'école vers les études supérieures ou vers la vie active, ainsi que l'acquisition de compétences de gestion de carrière. Les services d'orientation professionnelle doivent fournir une image exhaustive des différents itinéraires du système éducatif, y compris l'option des filières professionnelles. Dans l'éducation et la formation professionnelles, l'orientation a un rôle important à jouer car elle aide les élèves/étudiants à comprendre comment ils peuvent utiliser au mieux les compétences acquises afin de poursuivre des carrières satisfaisantes. À l'université, l'orientation peut faciliter la transition vers la vie active lorsque les employeurs sont mis à contribution (notamment au travers de salons des métiers et d'ateliers de rencontre) pour offrir des possibilités d'apprentissage dans un contexte professionnel et faire en sorte que les compétences des diplômés soient bien utilisées.

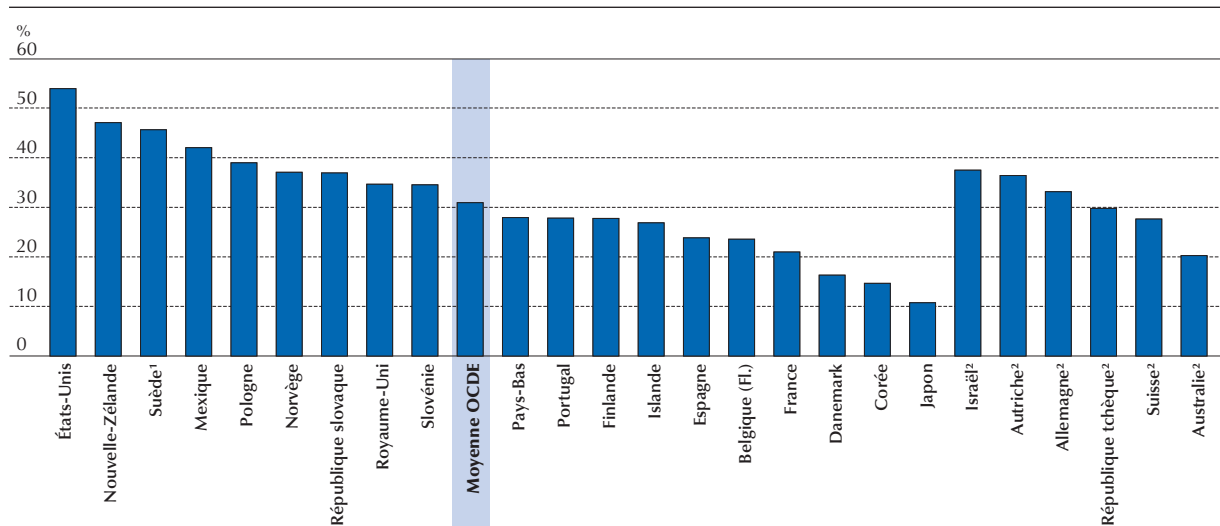
Il est possible de faire un effort supplémentaire pour apporter aux jeunes et à leurs familles des informations actualisées et pertinentes sur les débouchés des différentes filières professionnelles et sur les formations, universitaires et autres, qui peuvent y mener et dont la qualité est contrôlée. Pour améliorer la pertinence de leurs services d'orientation, certains pays ont entrepris de construire des indicateurs sur le devenir professionnel des anciens élèves, par établissement et par formation (encadré 3.12). Ces indicateurs doivent être de bonne qualité et faciles à comprendre. Pour plus de transparence, il faut qu'ils soient ventilés par établissement et par niveau de formation. De plus, ils doivent englober l'itinéraire professionnel sur une période suffisamment longue. Ces indicateurs doivent être mis à la disposition des élèves/étudiants, accompagnés d'informations complémentaires, notamment sur les grandes tendances et sur les risques d'engorgement du marché du travail, pour éclairer leurs décisions. Pour améliorer la qualité de l'orientation, certains pays, comme l'Écosse, revalorisent la carrière de conseiller d'orientation en reconnaissant cette profession comme « une profession distincte, définie et spécialisée » en offrant une vision exhaustive (OCDE, 2014c).



■ Graphique 3.2 ■

Proportion d'inscrits dans des formations tertiaires qui abandonnent sans obtenir de diplôme

2008




1. Comprend des étudiants qui s'inscrivent pour un module sans intention de passer tous les modules nécessaires pour obtenir un diplôme.

2. Programmes de l'enseignement supérieur de type A uniquement.

Remarques : les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'étudiants qui quittent une formation tertiaire sans obtenir de diplôme. Une partie des étudiants qui n'ont pas obtenu le diplôme peuvent être encore inscrits ou ont terminé leur formation dans un autre établissement, notamment aux États-Unis.

Source : OCDE (2010c), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2010-fr>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214592>

Encadré 3.12 Développer l'information relative au marché du travail comme un outil pour l'orientation professionnelle : quelques exemples nationaux

L'une des caractéristiques d'une orientation professionnelle de bonne qualité est qu'elle fournit des informations d'actualité et exactes sur le marché du travail, les différentes filières d'enseignement, les formations et les établissements. De nombreux pays de l'OCDE ont récemment pris des dispositions pour lancer un processus de collecte systématique et exhaustive de données.

En Italie, depuis 1994, un certain nombre d'universités ont uni leurs forces pour former un consortium appelé AlmaLaurea qui a mis au point une enquête de suivi des étudiants et des diplômés destinée à collecter des informations sur le profil de ces diplômés et leur entrée sur le marché du travail. Après 20 ans d'existence, le consortium suit maintenant 80 % des diplômés italiens et les résultats (publiés et accessibles en ligne sur www.almaurea.it) sont communiqués aux établissements d'enseignement supérieur pour les aider à faire évoluer et à ajuster les formations dispensées.

Depuis septembre 2012, au Royaume-Uni, les futurs étudiants ont accès à des informations sur les universités dans lesquelles ils envisagent de s'inscrire. Pour la première fois, les élèves peuvent bénéficier d'une aide complémentaire pour le choix de leur université, car ils peuvent consulter des séries détaillées d'informations et établir des comparaisons entre établissements, grâce à une base de données intitulée Key Information Sets (KIS) publiée sur le site web d'Unistats. Les données KIS couvrent 17 aspects des formations de licence à plein temps et à temps partiel, par exemple le niveau de satisfaction des étudiants, le devenir sur le marché de l'emploi et la rémunération, les activités d'apprentissage et d'enseignement, les méthodes d'évaluation, les droits de scolarité et les possibilités de financement, le logement et les certifications professionnelles. Les données contenues dans la base sont régulièrement actualisées (www.thecompleteuniversityguide.co.uk). Par ailleurs, les établissements d'enseignement supérieur publient des déclarations d'employabilité. Ces déclarations recensent les initiatives prises pour améliorer l'employabilité des étudiants, faciliter leur entrée dans la vie active et la suite de leur vie professionnelle (<http://www.hefce.ac.uk/econsoc/employer/employstate/>).

...



En 2010, le gouvernement suédois a chargé l'Agence nationale pour l'enseignement supérieur de développer un nouveau système d'évaluation de la qualité pour les formations du premier et du deuxième cycle, à partir des directives du gouvernement. Le système d'évaluation porte essentiellement sur les résultats de l'apprentissage dans trois grands domaines : *i*) connaissances et compréhension ; *ii*) compétence et qualifications ; et *iii*) jugement. La description des résultats de l'apprentissage et des qualifications professionnelles est établie en coopération étroite avec les associations professionnelles. Dans le nouveau système d'évaluation de la qualité, la dimension du marché du travail est très importante, comme en témoignent la place croissante des enquêtes menées auprès des anciens et la composition des panels (externes) d'évaluation (*Högskoleverket*, 2011).

Par ailleurs, les comparaisons internationales d'établissements universitaires peuvent s'avérer un outil précieux d'orientation professionnelle si les classements intègrent quelques critères relevant du marché du travail. Par exemple, le classement Times Higher-QS World University comporte un indicateur d'employabilité des diplômés ; mais il ne compte que pour 10 % de la note globale, ce qui est négligeable par rapport au poids donné à la qualité de la recherche (de Weert, 2011).

Sources :

De Weert, E. (2011), « Perspectives on higher education and the labour market: Review of international policy developments », *IHEM/CHEPS Thematic report C11EW158*, décembre 2011, Centre for Higher Education Policy Studies, Enschede.

Högskoleverket (2011), « The Swedish National Agency for Higher Education's Quality Evaluation System 2011-2014 », Swedish National Agency for Higher Education (*Högskoleverket*).

Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.

Données publiques concernant le Royaume-Uni, disponibles à l'adresse : www.hefce.ac.uk/econsoc/employer/employstate/.
www.almalaurea.it.

Une orientation professionnelle de bonne qualité peut contribuer à réduire les déséquilibres entre offre et demande de qualifications qui peuvent exister dans une économie, en diffusant des informations sur les types d'emplois offerts et les compétences qu'ils nécessitent. La perception d'une évolution rapide de la demande de compétences dans les pays de l'OCDE a conduit certains acteurs à chercher à prédire quels secteurs et quels métiers seront appelés à se développer dans les années à venir. La demande de travailleurs hautement qualifiés devrait continuer d'augmenter, mais il existe un niveau élevé d'incertitude quant au niveau et à la nature des compétences qui seront les plus demandées (Handel, 2012). Les projections actuelles de l'OCDE suggèrent que les employeurs auront toujours besoin de davantage de main-d'œuvre très qualifiée, mais le secteur manufacturier va reculer au profit des services. Quant à la demande de main-d'œuvre faiblement qualifiée, elle devrait diminuer globalement, même si elle progressera encore dans certains secteurs. Par exemple, avec le vieillissement démographique, la demande de soins de longue durée va s'accroître, ainsi que celle d'autres types de services à la personne (Ono, Lafortune et Schoenstein, 2013). La demande de compétences professionnelles spécifiques non routinières demeurera élevée dans un grand nombre de secteurs et de pays. En outre, d'un marché à l'autre, les besoins locaux de main-d'œuvre peuvent varier.

En anticipant mieux les besoins, il sera possible de mieux exploiter les compétences des jeunes dans l'avenir. La plupart des pays disposent de projections des besoins futurs, réalisées par des organismes indépendants ou publics. Des organisations internationales réalisent aussi ce type d'analyses, mais rares sont les pays qui utilisent ces enseignements pour faire évoluer leurs systèmes éducatifs. Ces estimations sont toutefois entourées d'une grande incertitude et les besoins peuvent changer en conséquence de différents chocs ; la prudence donc est de mise lorsqu'il s'agit d'utiliser ces informations. Il reste que l'anticipation des besoins de compétences et l'exploitation de ces enseignements pour adapter les systèmes éducatifs sont des domaines dans lesquels il faut poursuivre les efforts.



PRINCIPAUX POINTS À NOTER POUR LES POLITIQUES À TENIR

Pour permettre aux jeunes d'arriver bien préparés pour le marché du travail et pour leur vie future, il faut avoir des établissements d'enseignement de qualité et une étroite coopération avec les employeurs et les autres parties prenantes. Lorsqu'ils quittent le système éducatif, les jeunes doivent avoir acquis un large éventail de compétences et, idéalement, une première expérience sur le marché du travail.

Faire en sorte que tous les jeunes possèdent des compétences suffisantes au sortir du système éducatif

- Adopter une approche holistique des compétences et s'efforcer de développer tout l'éventail des compétences d'employabilité.
- Offrir à tous une éducation préprimaire de qualité afin d'atténuer les disparités entre enfants issus de milieux différents.
- Atteindre les élèves faiblement qualifiés et en risque de décrochage. Créer un dispositif permettant de suivre et de valider l'évolution des compétences des élèves dans les différentes filières d'enseignement et de formation.
- Offrir une deuxième chance aux jeunes en rupture afin qu'ils puissent réintégrer le système éducatif. Procéder à une évaluation rigoureuse de l'impact des dispositifs de deuxième chance sur la réussite éducative et professionnelle, et concentrer les financements sur les plus efficaces.
- Offrir une pluralité de voies d'accès au système éducatif afin de permettre des transitions fluides, soit vers des formations complémentaires, soit vers le marché du travail.

Un système éducatif plus en phase avec les besoins de marché du travail

- Développer les programmes d'apprentissage fondé sur le travail dans différents contextes éducatifs, notamment à l'université. Impliquer les employeurs et les autres parties prenantes dans le système éducatif.
- Remettre à plat les programmes d'éducation et de formation professionnelles (EFP) pour en relever le niveau. Intégrer dans ces programmes des volets consacrés à un apprentissage pratique de qualité. Parallèlement, veiller à ce que les programmes développent aussi bien les compétences cognitives que les compétences sociales et émotionnelles.
- Mettre en place un système de financement pour les universités qui associe mieux l'éducation aux besoins actuels et futurs du marché du travail et incitent à rechercher la qualité.
- Améliorer l'orientation professionnelle : ces services doivent être dispensés à tous les niveaux d'enseignement et les informations fournies doivent se fonder sur des évaluations pertinentes de la rentabilité des différentes filières professionnelles sur le marché.

Note

1. Lerman (2013) conteste l'argument développé par Hanushek, Woessmann et Zhang (2011) selon lequel l'érosion du gain aux âges avancés est plus marquée dans les pays qui privilégient l'apprentissage comme le Danemark, l'Allemagne et la Suisse. L'auteur note que, d'après plusieurs estimations citées dans la communication d'Hanushek, l'avantage lié à l'EFP en termes d'emploi dans les pays d'apprentissage subsiste jusqu'à 60 ans environ. De plus, dans les pays d'apprentissage, l'avantage en termes de taux d'emploi est conséquent : les hommes passés par l'EFP ont un taux d'emploi supérieur de 9 points de pourcentage à 40 ans et de 4 points de pourcentage à 50 ans.

Références

Akkerman, Y. et al. (2011), « Overcoming School Failure, Policies that Work: Background report for the Netherlands », Ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye.

Almeida, R. et R. Aterido (2010), « The investment in job training: Why are SMEs lagging so much behind? », *IZA Discussion Papers*, n° 4981, Institute for the Study of Labor (IZA).

Bassanini, A. et al. (2005), « Workplace training in Europe », *IZA Discussion Papers*, n° 1640, Institute for the Study of Labor (IZA).

Becker G. (2012), « Is Student debt too Great? », 28 mai 2012, www.becker-posner-blog.com/2012/05/is-student-debt-too-great-becker.html.

Black, S. et L. Lynch (2001), « How to compete: The impact of workplace practices and information technology on productivity », *Review of Economics and Statistics*, vol. 83, n° 3, pp. 434-445.

- Blanden, J., P. Gregg et L. Macmillan (2007), « Accounting for Intergenerational Income Persistence: Noncognitive Skills, Ability and Education », *Economic Journal*, vol. 117, n° 519, pp. C43-C60, 03.
- Blau, D. et J. Currie (2006), « Chapter 20 Pre-school, day care, and after-school care: Who's minding the kids? », *Handbook of the Economics of Education*, n° 2, pp. 1163-1278, Amsterdam.
- Bowen, W.G. (2013), *Higher Education in the Digital Age*, Princeton University Press.
- Carneiro, P. et J. Heckman (2003), « Human capital policy », *IZA Discussion Papers*, n° 821, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Clark, D. et R. Fahr (2001), « The promise of workplace training for non-college-bound youth: Theory and evidence from German apprenticeship », *IZA Discussion Papers*, n° 378, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Commission européenne (2013), « Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education », http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/second-chance_en.pdf.
- Council for Industry and Higher Education, (1996), « Helping students towards success at work: Declaration of intent », CIHE, Londres.
- D'Addio, A.C. (2007), « Intergenerational transmission of disadvantage: Mobility or immobility across generations? », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 52, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/217730505550>.
- Dearden, L., E. Fitzsimons et G. Wyness (2011), « The impact of tuition fees and support on university participation in the UK », *Centre for the Economics of Education Discussion Paper*, n° 126, London School of Economics.
- De Janvry, A. et al. (2006), « Can conditional cash transfer programs serve as safety nets in keeping children at school and from working when exposed to shocks? », *Journal of Development Economics*, vol. 79, n° 2, pp. 349-373.
- De Weert, E. (2011), « Perspectives on higher education and the labour market: Review of international policy developments », IHEM/CHEPS Thematic report C11EW158, décembre 2011, Centre for Higher Education Policy Studies, Enschede.
- Dougherty, K. et V. Reddy (2011), « The impacts of state performance funding systems on higher education institutions: Research literature review and policy recommendations », *CCRC Working Paper*, n° 37, Community College Research Center, Teachers College, Columbia University, New York, décembre.
- European Lifelong Guidance Policy Network (2014), « The evidence base on lifelong guidance: A guide to key findings for effective policy and practice », European Lifelong Guidance Policy Network.
- Fazekas, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.
- Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.
- Geel, R. et U. Backes-Gellner (2009), « Occupational Mobility Within and Between Skill Clusters: An Empirical Analysis Based on the Skill-Weights Approach », *Economics of Education Working Paper Series*, n° 47, Université de Zurich, Institute for Strategy and Business Economics (ISU).
- Geel, R., J. Mure et U. Backes-Gellner (2011), « Specificity of Occupational Training and Occupational Mobility: An Empirical Study based on Lazear's Skill-Weights Approach », *Education Economics*, vol. 19, n° 5, pp. 519-535.
- Goggel, K. et T. Zwick (2012), « Heterogenous Wage Effects of Apprenticeship Training », *Scandinavian Journal of Economics*, vol. 114, n° 3, pp. 756-779.
- Handel, M. (2012), « Trends in Job Skill Demands in OECD Countries », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 143, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k8zk8pcq6td-en>.
- Hanushek, E.A., L. Woessmann et L. Zhang (2011), « General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle », *NBER Working Paper*, n° 17504, National Bureau of Economic Research.
- Heckman, J.J. et T. Kautz (2013), « Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition », *NBER Working Paper*, n° 19656, National Bureau of Economic Research.
- Higher Education Funding Council for England (2013), « Financial Health of the Higher Education Sector: 2012 13 to 2015-16 forecasts », document thématique, 29 octobre 2013, disponible à l'adresse : http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/pubs/2013/201329/HEFCE_2013_29.pdf.
- Ho, A. D. et al. (2014), « HarvardX and MITx: The first year of open online courses », *HarvardX and MITx Working Paper*, n° 1.
- Hoeckel, K. et al. (2008), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Australia 2008*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113596-en>.
- Högskoleverket (2011), « The Swedish National Agency for Higher Education's Quality Evaluation System 2011-2014 », Swedish National Agency for Higher Education (Högskoleverket).



- Iller, C. et D. Moraal (2013), « Kollektive Vereinbarungen in der Steuerung betrieblicher Weiterbildung. Beispiele aus den Niederlanden und Deutschland », *Magazin erwachsenenbildung.at, Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, n° 18, Vienne.
- Johnstone, D.B. (2004), « The economics and politics of cost sharing in higher education: Comparative perspectives », *Economics of Education Review*, n° 23.
- Johnstone, D.B. et P. Marcucci (2010), *Financing Higher Education Worldwide: Who Pays? Who Should Pay?*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Jones, R. (2013), « Education Reform in Korea », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, n° 1067, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k43nxs1t9vh-en>.
- Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Scotland*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnScotland.pdf.
- Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.
- Leuven, E. et H. Oosterbeek (1999), « Demand and supply of work-related training: Evidence from four countries », *Research in Labor Economics*, n° 18, pp. 303-330.
- Lillard, L.A. et H. Tan (1986), « Private sector training: Who gets it and what are its effects? », *Research in Labor Economics*, n° 13, pp. 1-62.
- Machin, S. (2006), « Social disadvantage and education experiences », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 32, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/715165322333>.
- Mangeol, P. (2014), « Chapter 2: Strengthening business models in higher education institutions: An overview of innovative concepts and practices », in OCDE (2014), *The State of Higher Education 2014*, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/sites/eduimhe/stateofhighereducation2014.htm.
- Mason, G., G. Williams et S. Cranmer (2009), « Employability skills initiatives in higher education: What effects do they have on graduate labour market outcomes? », *Education Economics*, vol. 17, n° 1, pp. 1-30.
- Meare, M. et V. Podmore (2002), « Early Childhood Education Policy Co-ordination under the Auspices of the Department/Ministry of Education: A Case Study of New Zealand », *UNESCO Early Childhood and Family Policy Series*, n° 1, mars 2002, UNESCO.
- Ministère japonais de la Santé, du Travail et des Affaires sociales (2009), « The "Job-Card System" in Japan », Tokyo, Japon.
- Ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et des Sciences (2014), *Kamerbrief nieuwe cijfers over terugdringen voortijdig schoolverlaten*, 15 janvier 2014, ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye, Pays Bas.
- Ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et des Sciences (2011), *Schooluitval voorkomen in Nederland: Speerpunten huidige aanpak en doorkijk naar vervolgbeleid. Resultaat schooljaar 2009-2010*, ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye, Pays Bas.
- Morley, S. et D. Coady (2003), *From Social Assistance to Social Development: Targeted Education Subsidies in Developing Countries*, Center for Global Development et IFPRI.
- Mühlemann, S. et al. (2007), « An empirical analysis of the decision to train apprentices », *Labour: Review of Labour Economics and Industrial Relations*, vol. 21, n° 3, pp. 419-441.
- Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.
- O'Dowd, M. (2013), « Early Childhood Education in Sweden: The Market Curriculum 2000-2013? », *Revista Española de Educación Comparada*, n° 21, pp. 85-118.
- OCDE (2015a), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- OCDE (2015b), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr>.
- OCDE (2014a), *Études économiques de l'OCDE : Australie 2014*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-aus-2014-en.
- OCDE (2014b), « Background paper prepared by the OECD », document préparé pour la conférence G20-OCDE-CE sur l'apprentissage de qualité pour un meilleur départ des jeunes sur le marché du travail, www.oecd.org/els/emp/G20-OECD-EC%20Apprenticeship%20Conference_Issues%20Paper.pdf.
- OCDE (2014c), *Apprendre au-delà de l'école : Rapport de synthèse*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en>.



OCDE (2014d), « Concevoir des politiques fiscales propices à l'acquisition de compétences », *OECD Skills Strategy Spotlight*, n° 6, <http://skills.oecd.org/developskills/documents/Concevoir-des-politiques-fiscales-propices-a-lacquisition-%20de-compétences.pdf>.

OCDE (2014e), *E-Learning in Higher Education in Latin America*, *Development Centre Studies*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264209992-en>.

OCDE (2013), « PISA : Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves », *Statistiques de l'OCDE sur l'éducation* (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/data-00365-fr> (consulté le 8 août 2014).

OCDE (2010a), *Des débuts qui comptent ! Des emplois pour les jeunes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096110-fr>.

OCDE (2010b), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr>.

OCDE (2010c), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2010-fr>.

OCDE (2008a), *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes : Netherlands 2008*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264041295-en>.

OCDE (2008b), *Tertiary Education for the Knowledge Society : Volume 1 and Volume 2*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en>.

OCDE (2007), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, Éditions OCDE, Paris. DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264035485-fr>.

Ono, T., G. Lafortune et M. Schoenstein (2013), « Health workforce planning in OECD countries: A review of 26 projection models from 18 countries », *Documents de travail de l'OCDE sur la santé*, n° 62, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k44t787zcbw-en>.

Passeport pour ma réussite (2013), « Sommaire des résultats 2012 : Passeport pour ma réussite, résultats du programme 2011-2012 », http://www.pathwaystoeducation.ca/sites/default/files/Fran_Résultats%20summary%2C%202011%20-%202012%20FINAL_Z.pdf.

Passeport pour ma réussite (2010), « Passeport pour ma réussite – Présentation du programme et aperçu », http://www.pathwaystoeducation.ca/sites/default/files/pdf/Overview%20French_revised.pdf.

Pischke, J. (2005), « Comments on 'Workplace training in Europe' by Bassanini et al. », document de travail, London School of Economics.

Polidano, C., D. Tabasso et Y.-P. Tseng (2012), « A second chance at education for early school leavers », *IZA Discussion Papers*, n° 6769, Institute for the Study of Labor (IZA).

Quintini, G. et T. Manfredi (2009), « Going separate ways? School-to-work transitions in the United States and Europe », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 90, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/221717700447>.

Schultz, T.P. (2004), « School subsidies for the poor: evaluating the Mexican Progresa Poverty Program », *Journal of Development Economics*, vol. 74, n° 1, pp. 199-250.

Stevens, M. (1994), « A theoretical model of on-the-job training with imperfect competition », *Oxford Economics Papers*, n° 46, pp. 537-562.

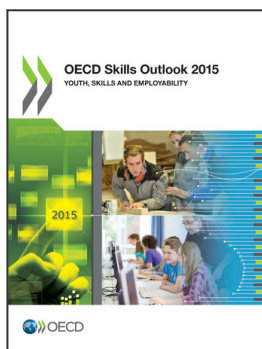
Stone, I. (2010), « Encouraging small firms to invest in training: Learning from overseas », UK Commission for Employment and Skills, *Praxis*, n° 5, juin.

Taguma, M., I. Litjens et K. Makowiecki (2013), *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden 2013*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176744-en>.

Taguma, M., I. Litjens et K. Makowiecki (2012), *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: New Zealand 2012*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176690-en>.

Wacker, K. (2007), *Teure neue Lehrstelle: Eine Untersuchung zur Effizienz des BlumBonus*, NÖ Arbeiterkammer (NOAK), Vienne.

Whitehead, N. (2013), « Review of adult vocational qualifications in England », UK Commission for Employment and Skills.



Extrait de :
OECD Skills Outlook 2015
Youth, Skills and Employability

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264234178-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2015), « Améliorer la formation et les compétences des jeunes : quelles politiques ? », dans *OECD Skills Outlook 2015 : Youth, Skills and Employability*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264235465-6-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.