



2

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

La formation et les compétences jouent un rôle décisif dans l'employabilité. Les jeunes qui quittent le système scolaire avant d'avoir atteint un niveau de compétences suffisant en littératie et en numératie éprouvent des difficultés à s'insérer sur le marché du travail. De plus en plus, les employeurs recherchent des travailleurs qui, en plus de posséder ces compétences cognitives, sont capables de les utiliser pour résoudre des problèmes et sont également dotés de compétences « personnelles », comme la capacité à communiquer et à travailler en équipe. Le présent chapitre traitera de la façon dont le système éducatif, qui englobe la scolarité obligatoire, l'éducation et la formation professionnelles et l'enseignement tertiaire, prépare aujourd'hui les jeunes à affronter le monde du travail.



PRINCIPALES OBSERVATIONS

- D'après l'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes, 14 % en moyenne des jeunes de 16 à 29 ans ayant quitté le système scolaire au cours des deux années précédant l'enquête affichaient un niveau faible de compétences en littératie. Ce pourcentage oscillait entre 5 % en Corée et au Japon, et plus de 20 % aux États-Unis, en France, en Irlande, en Italie et au Royaume-Uni.
- Les jeunes qui quittent le système scolaire sans avoir achevé le deuxième cycle du secondaire ont des compétences cognitives particulièrement faibles. Ainsi, le pourcentage d'individus ayant un niveau faible de compétences en numératie (inférieur au niveau 2) est deux fois plus important parmi ces jeunes que parmi ceux dont le diplôme le plus élevé est un diplôme de fin de deuxième cycle du secondaire.
- Les diplômés de l'éducation et de la formation professionnelles (EFP) sont légèrement plus susceptibles d'occuper un emploi par comparaison avec les diplômés des filières générales du deuxième cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire. Néanmoins, dans de nombreux pays, les jeunes qui suivent un cursus d'EFP sont 50 % plus susceptibles d'afficher un faible niveau de compétences en numératie que ceux qui suivent un cursus général de niveau équivalent. En outre, moins de 15 % des jeunes titulaires d'un diplôme professionnel de fin de deuxième cycle du secondaire suivent ensuite des études post-secondaires.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, moins de 50 % des élèves de l'EFP et moins de 40 % des élèves de l'enseignement général ont la possibilité de bénéficier d'un apprentissage pratique.
- Les diplômés de l'enseignement tertiaire réussissent mieux sur le marché du travail que ceux qui ont un niveau de formation plus faible, mais l'accès à ce niveau d'enseignement est fortement tributaire du milieu familial.

La crise économique mondiale et le chômage élevé qu'elle a entraîné, en particulier parmi les jeunes, ont montré à quel point il était nécessaire d'œuvrer en faveur d'une amélioration des compétences de l'ensemble de la population. Les pouvoirs publics n'en ont été que davantage poussés à adapter leurs systèmes d'enseignement et de formation en fonction de l'évolution de la demande de compétences, et à améliorer l'environnement d'apprentissage, tant dans le cadre scolaire qu'en milieu professionnel.

Les compétences servent toutefois bien au-delà de la sphère professionnelle. Ainsi, il est important d'être doté de compétences solides pour gérer son argent et faire des choix d'existence, avoir conscience de divers risques, adopter un mode de vie qui soit bon pour la santé et, de manière générale, prendre des décisions avisées et équilibrées (Pallas, 2000). Les compétences aident également à s'intégrer dans la société, à faire confiance aux autres et à leur rendre service, ainsi qu'à participer à diverses activités. Enfin, ceux qui disposent d'un socle de compétences solide sont à même d'inculquer de saines habitudes à leurs enfants et de leur venir en aide en cas de besoin (OCDE, 2013a).

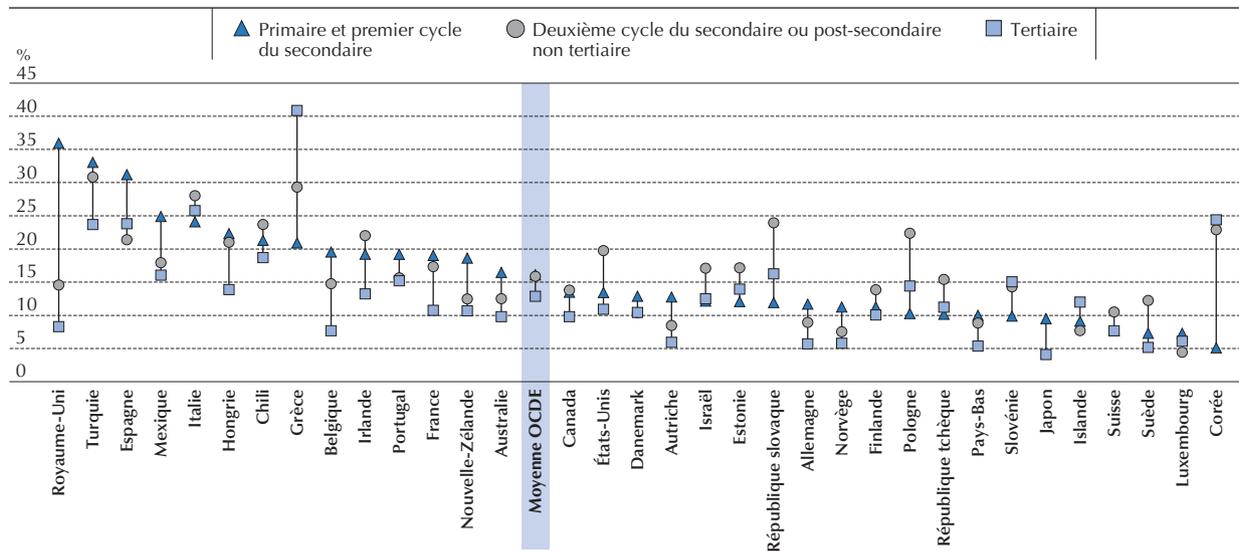
ÉDUCATION, COMPÉTENCES ET EMPLOYABILITÉ

Le niveau de formation a souvent une incidence décisive sur l'activité professionnelle et l'emploi. Pour l'employeur, les diplômes et autres certifications indiquent le niveau des compétences qu'un employé potentiel, y compris un jeune diplômé, apportera à l'entreprise. Les données empiriques révèlent qu'actuellement, dans les pays de l'OCDE, il faut être au moins titulaire d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire pour être compétitif sur le marché du travail (voir l'étude de Lyche, 2010). Les jeunes qui n'ont pas terminé leur scolarité ont des difficultés à obtenir un emploi stable et perçoivent une rémunération plus faible, en moyenne, que les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires (Bradshaw, O'Brennan et McNeely, 2008). Dans la plupart des pays, la proportion de jeunes sans emploi qui ne suivent ni études ni formation (ou NEET pour *Neither Employed nor in Education or Training*) est relativement faible parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire et beaucoup plus forte chez ceux qui ont tout au plus achevé le premier cycle du secondaire (graphique 2.1).

À niveau de formation égal, le niveau de compétences cognitives peut différer d'un pays à un autre du fait que l'acquisition de ces compétences dépend de divers facteurs, notamment de la qualité du système éducatif (graphique 2.2). Les principales constatations de l'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes confirment qu'il est important de relever le niveau de formation pour améliorer la situation des individus sur le marché du travail, mais aussi de rehausser la qualité des systèmes éducatifs et de veiller à ce qu'aucun jeune n'en sorte sans avoir acquis un certain bagage (graphique 2.3 ; OCDE, 2013a). Un faible niveau de compétences cognitives, mesuré selon l'indicateur retenu dans l'Évaluation des compétences des adultes, va en effet de pair avec une plus forte probabilité de faire partie des NEET (OCDE, 2014a).



■ Graphique 2.1 ■
Proportion de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET), par niveau de formation
 Jeunes de 15 à 29 ans, 2013

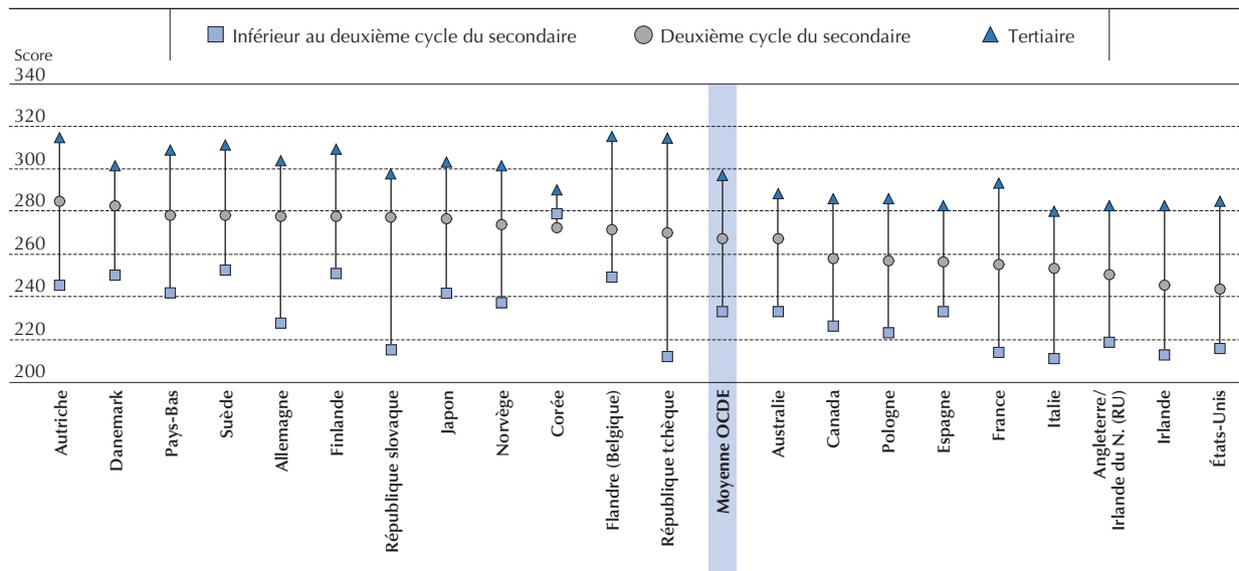


Remarques : les données du Japon portent sur la groupe d'âge des 15-24 ans. Pour le Chili, la Corée et l'Islande, l'année de référence est 2012. Le Japon est exclu de la moyenne de l'OCDE.

Source : OCDE (2015), *Regards sur l'éducation : Rapport intermédiaire : Mise à jour des indicateurs relatifs à l'emploi et au niveau de formation*, OCDE, Paris, www.oecd.org/ir/edu/RSE-Rapport-Intermediaire.pdf.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214417>

■ Graphique 2.2 ■
Niveau moyen de compétences en numératie des jeunes diplômés, par niveau de formation
 Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarque : par jeunes diplômés, on entend les jeunes ayant achevé leurs études dans les deux années ayant précédé l'évaluation.

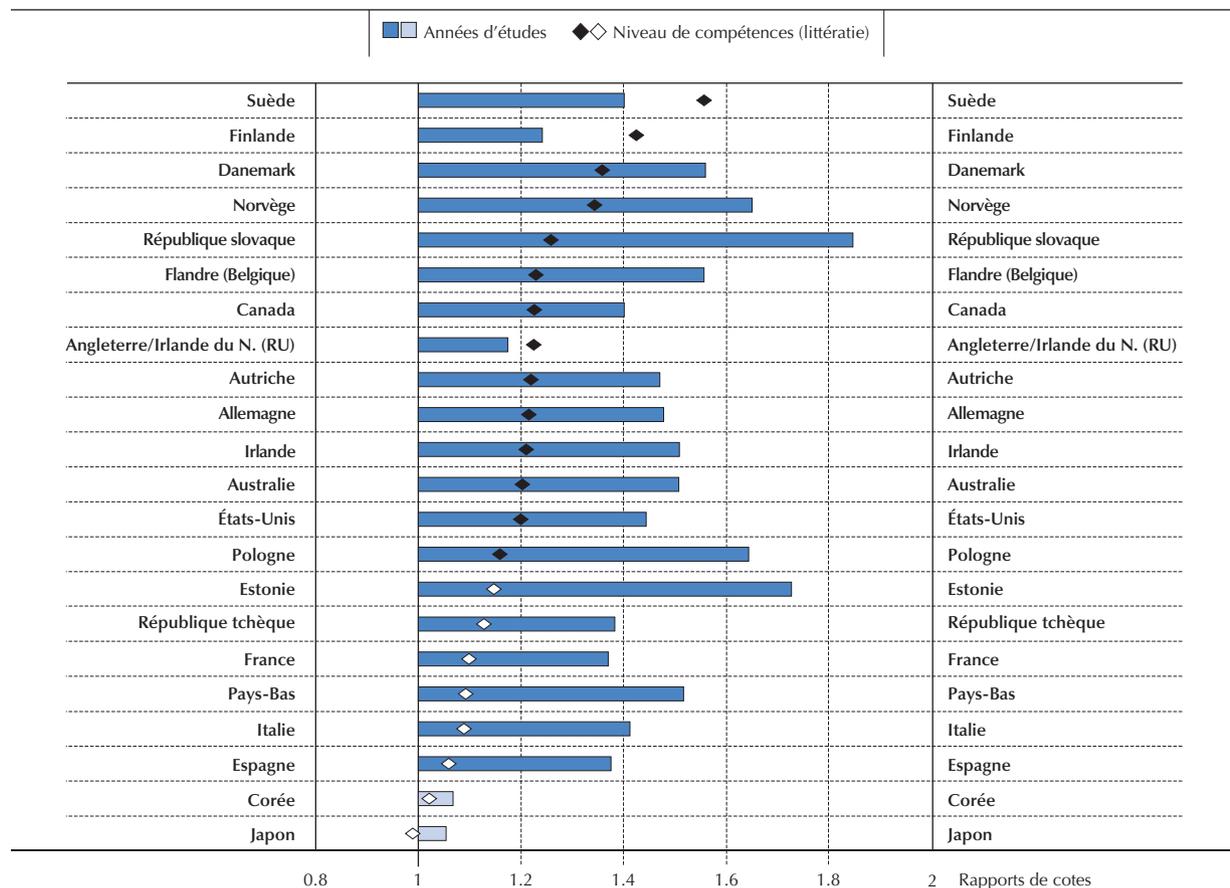
Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) 2012 (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214424>

■ Graphique 2.3 ■

Incidence des niveaux de formation et de compétences en littératie sur la participation au marché du travail

Rapports de cotes corrigés montrant l'incidence des niveaux de formation et de compétences en littératie sur la probabilité de participer au marché du travail pour les adultes sortis du système scolaire institutionnel, 2012



Remarques : le graphique doit être interprété comme suit : en Suède, un adulte qui a suivi trois années de scolarité supplémentaires est 40 % plus susceptible d'occuper un emploi ou d'en rechercher un. En outre, une hausse de 46 points du score en littératie a pour corollaire une augmentation de 56 % de la probabilité d'être actif. Le rapport de cotes correspond à une augmentation d'un écart-type en termes de niveau de compétences en littératie/années de formation. Les résultats sont corrigés pour tenir compte du sexe, de l'âge, de la situation matrimoniale et du statut au regard de l'immigration. Les valeurs statistiquement significatives apparaissent sous forme d'une barre bleu foncé pour les années de formation et d'un losange noir pour le niveau de compétences en littératie. L'écart-type est de 3.05 pour les années de formation et de 45.76 pour le niveau de compétences en littératie.

Source : OCDE (2013a), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214434>

Dans le contexte économique actuel, les jeunes ont de plus en plus besoin de posséder des compétences numériques, tant pour suivre leur scolarité ou leurs études que pour rechercher ou occuper un emploi, consommer ou être des citoyens responsables. Ceux qui n'ont pas accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC) ou qui n'ont pas l'habitude de les utiliser seront pénalisés, surtout sur un marché du travail où les jeunes sont réputés appartenir à la « génération numérique ». Toutefois, des compétences élémentaires en TIC ne seront pas nécessairement un atout si elles ne sont pas assorties de compétences cognitives ainsi que d'autres talents, tels que la créativité, le sens de la communication, l'esprit d'équipe ou la persévérance.

Le manque de compétences socio-émotionnelles constitue un obstacle à l'emploi (Heckman et Kautz, 2013). Ainsi, 69 % des employeurs issus d'un échantillon national constitué aux États-Unis en 1996 ont indiqué avoir déjà écarté des candidats parce qu'ils manquaient à certaines règles élémentaires, comme venir travailler tous les jours, faire preuve de ponctualité et être consciencieux. Cela représente plus de deux fois le pourcentage de candidats refusés pour maîtrise insuffisante de l'écriture et de la lecture.



Le développement des compétences est un processus dynamique et les jeunes qui ont un faible niveau de compétences cognitives et socio-émotionnelles éprouvent davantage de difficultés que les autres à les enrichir et à les améliorer au fil de leur existence (Cunha et Heckman, 2007), si bien qu'ils se trouvent dans une situation plus précaire lorsque les progrès technologiques entraînent une évolution des aptitudes requises pour occuper un poste. De manière générale, les compétences déterminantes pour l'employabilité sont notamment (voir le chapitre 1) : les compétences cognitives, telles que la littératie, la numératie et la résolution de problèmes combinés à l'emploi des TIC ; les compétences socio-émotionnelles, par exemple l'autodiscipline, la persévérance et la capacité à travailler en équipe ; et les compétences spécialisées.

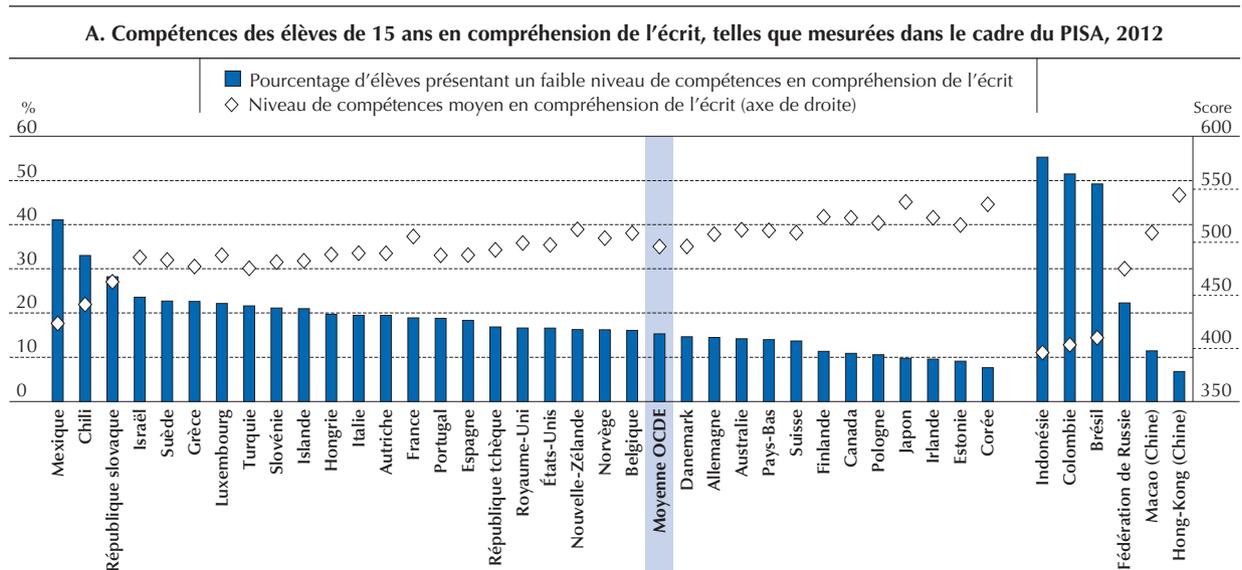
ÉQUITÉ AU REGARD DE L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES

Il est essentiel que tout un chacun puisse recevoir une instruction et une formation de bonne qualité pour que les jeunes acquièrent les compétences qui leur permettront de participer pleinement à la vie de la société et d'enrichir sans cesse leurs connaissances. L'Évaluation des compétences des adultes fait apparaître que faibles compétences et abandon scolaire sont étroitement liés. Elle révèle en outre qu'une large partie des jeunes adultes ayant achevé leur scolarité obligatoire n'ont pas acquis pour autant les compétences cognitives élémentaires. Les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) indiquent en outre que les établissements d'enseignement tendent souvent à accentuer les effets de l'avantage socio-économique au lieu de favoriser une répartition plus équitable des possibilités d'apprentissage (OCDE, 2013b).

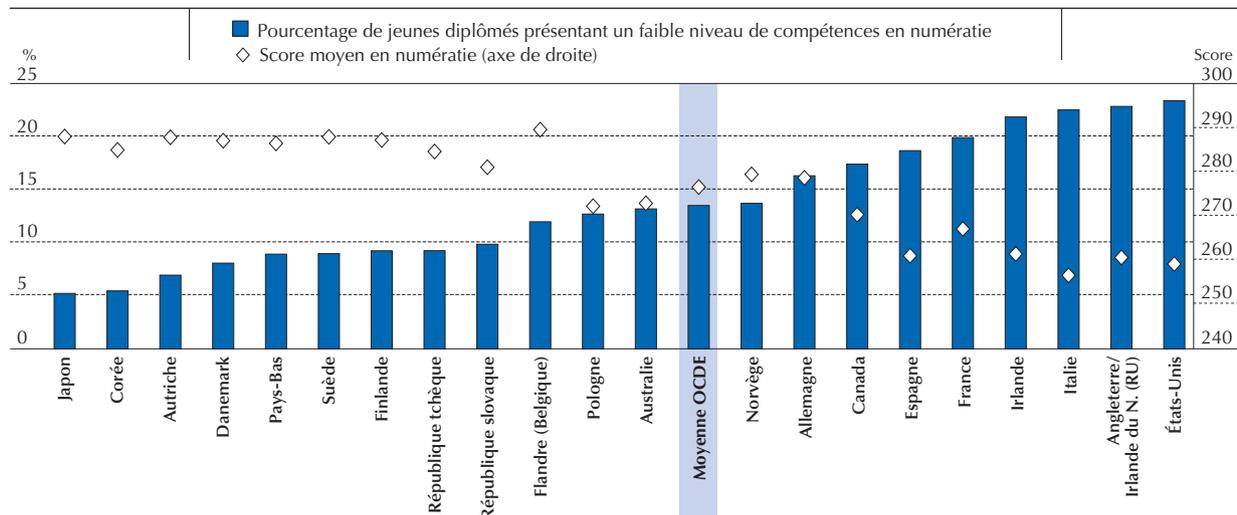
Beaucoup de pays s'efforcent de réduire le pourcentage de jeunes qui terminent leur formation initiale, parfois prématurément, avec un niveau de compétences très faible. Il ressort des résultats du PISA que le pourcentage d'élèves de 15 ans qui n'atteignent pas le niveau seuil (niveau 2) de compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques demeure élevé dans beaucoup de pays de l'OCDE (graphique 2.4, partie A). L'Évaluation des compétences des adultes révèle que, dans plusieurs pays de l'OCDE, les jeunes ayant achevé leur formation au cours des deux années précédant l'enquête affichent, pour une bonne partie d'entre eux, un faible niveau de compétences en numératie (graphique 2.4, partie B). En outre, bien que de plus en plus de jeunes, sinon tous, aient accès à l'infrastructure des TIC, tous ne possèdent pas les compétences élémentaires dans ce domaine (graphique 2.5). Les données issues de l'Évaluation des compétences des adultes montrent ainsi qu'en moyenne, près de 10 % des jeunes (de 16 à 29 ans) en sont dépourvus¹.

■ Graphique 2.4 ■

Élèves peu performants en compréhension de l'écrit et en numératie



■ Graphique 2.4 (suite) ■

Élèves peu performants en compréhension de l'écrit et en numératie**B. Compétences en numératie des jeunes diplômés âgés de 16 à 29 ans, telles que mesurées dans le cadre du PIAAC, 2012**

Remarques : la partie A présente le pourcentage d'élèves affichant un niveau de compétences en compréhension de l'écrit inférieur au niveau 2, considéré comme le niveau seuil dans le cadre du programme PISA. La partie B présente le pourcentage de jeunes diplômés ayant achevé leur scolarité au cours des deux années précédant l'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes et dont le niveau de compétences en numératie est inférieur au niveau 2 (axe de gauche). Pour les résultats du PISA comme pour ceux de l'Évaluation des compétences des adultes, la moyenne OCDE a été calculée pour les pays/régions couverts par l'Évaluation des compétences des adultes.

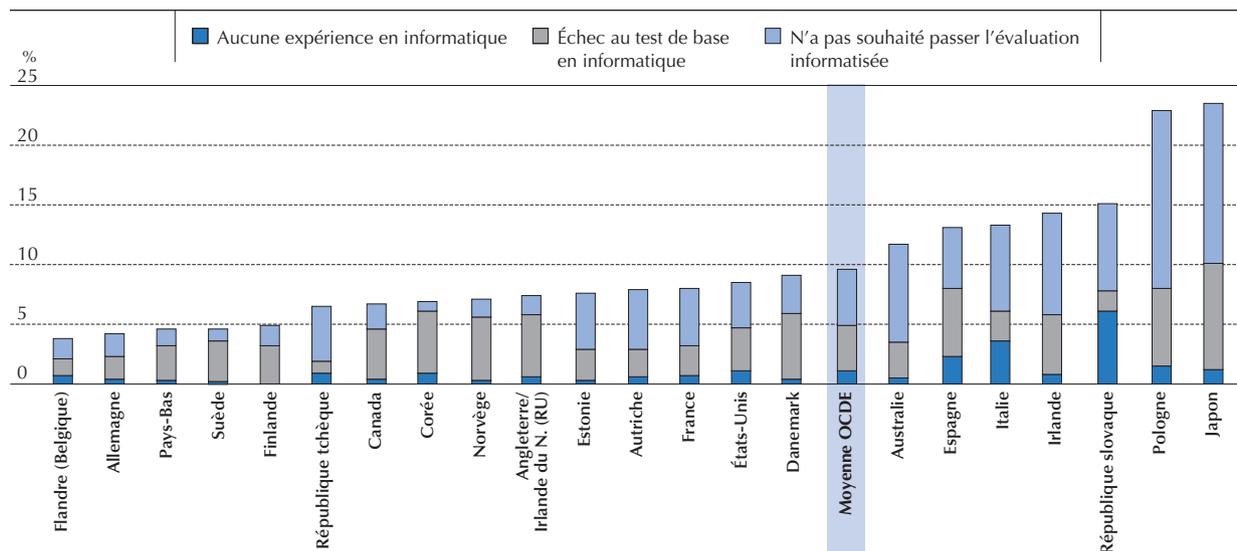
Sources : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données) et OCDE (2013c), « PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves », Statistiques de l'OCDE sur l'éducation (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/data-00365-fr>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214449>

■ Graphique 2.5 ■

Jeunes dépourvus des compétences TIC élémentaires

Pourcentage des jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214453>

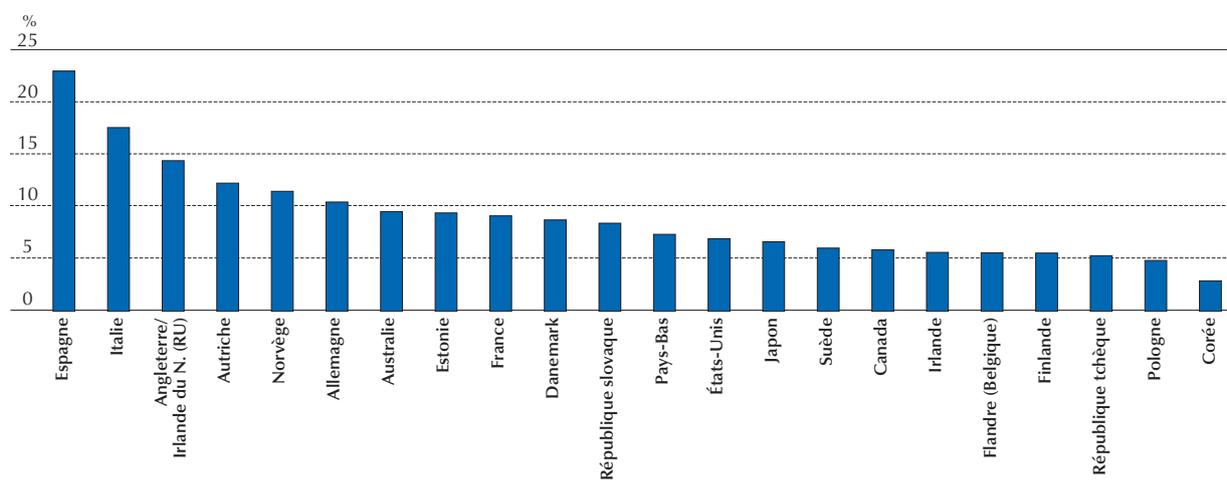


La faiblesse des compétences et le décrochage scolaire sont deux phénomènes liés qui se renforcent mutuellement : les élèves qui éprouvent des difficultés à acquérir des compétences et à les enrichir sont également plus susceptibles de quitter prématurément le système scolaire, et ceux qui interrompent prématurément leur scolarité ont moins de possibilités d'enrichir leurs compétences par la suite. En moyenne, dans les pays de l'OCDE participant à l'Évaluation des compétences des adultes, plus de 8 % des jeunes de 16 à 24 ans ont quitté le circuit scolaire sans avoir achevé le deuxième cycle du secondaire (graphique 2.6). En Espagne, un jeune sur quatre est dans cette situation. En revanche, en Corée, la quasi-totalité des jeunes de 16 à 24 ans sont titulaires d'un diplôme de fin de deuxième cycle du secondaire.

■ Graphique 2.6 ■

Jeunes ayant quitté le système scolaire sans avoir achevé le deuxième cycle du secondaire

Pourcentage de jeunes âgés de 16 à 24 ans sans diplôme du deuxième cycle du secondaire et ne suivant plus d'études, 2012



Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214465>

Dans la plupart des pays couverts par l'Évaluation des compétences des adultes, une forte proportion des jeunes qui sont sortis du système scolaire avant la fin de leurs études secondaires affichent un faible niveau de compétences en littératie et numératie – cette proportion est très supérieure à celle constatée parmi les jeunes dont le diplôme le plus élevé est un diplôme du deuxième cycle du secondaire (graphique 2.7). En moyenne, plus de 40 % des jeunes de 16 à 24 ans ayant interrompu prématurément leur scolarité ont un niveau de compétences en numératie très faible (inférieur au niveau 2), contre 17 % seulement des diplômés du deuxième cycle du secondaire. Il est cependant difficile de présumer que ces jeunes auraient un meilleur niveau s'ils étaient restés scolarisés. Dans certains pays de l'OCDE, dont le Canada, l'Espagne, les États-Unis, la France, l'Irlande, l'Italie, la Pologne et le Royaume-Uni, une bonne partie des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires n'atteignent pas, eux non plus, le niveau 2 de compétences en numératie. Ce phénomène pourrait s'expliquer par un problème de qualité des formations du deuxième cycle du secondaire et par des inégalités au sein du système éducatif de ces pays.

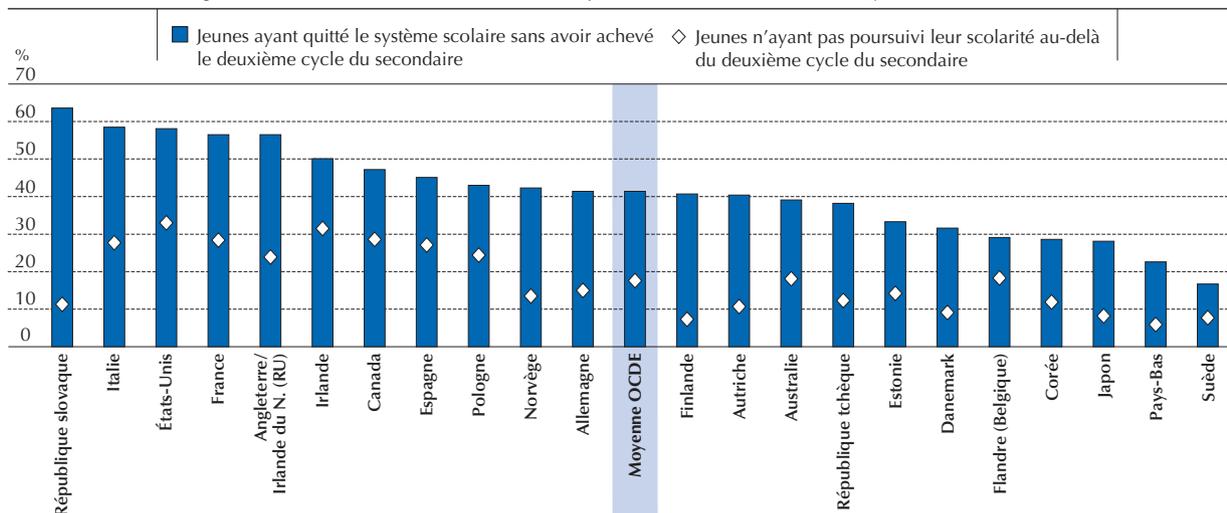
Les jeunes issus d'un milieu socio-économique défavorisé rencontrent davantage de difficultés pendant leur scolarité et au-delà, et sont surreprésentés aux niveaux de compétences les plus faibles. Selon l'Évaluation des compétences des adultes, parmi les adultes qui n'ont pas de diplôme de fin du deuxième cycle du secondaire, ceux dont les deux parents sont également dans cette situation ont plus de risques d'avoir un niveau faible de compétences en littératie que ceux dont l'un des parents au moins a atteint ce niveau de formation (OCDE, 2013a). L'Évaluation des compétences des adultes et le programme PISA montrent que les jeunes adultes issus d'un milieu défavorisé sont également davantage susceptibles de manquer de confiance et d'avoir une moins bonne maîtrise des nouvelles technologies.

Garantir l'égalité d'accès à l'enseignement tertiaire demeure en outre un défi, même si la fréquentation a progressé de manière significative au cours des dernières décennies. Dans la plupart des pays, les jeunes dont les parents ont suivi des études supérieures sont plus enclins que les autres à entrer à l'université (OCDE, 2014b ; Causa et Johansson, 2009).

Graphique 2.7

Compétences en numératie parmi les jeunes qui n'ont pas achevé le deuxième cycle du secondaire et parmi ceux qui ont quitté le système scolaire après avoir obtenu un diplôme du deuxième cycle du secondaire

Pourcentage d'individus affichant un niveau de compétences inférieur au niveau 2, jeunes de 16 à 24 ans, 2012



Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214474>

PRÉPARER LES JEUNES AU MONDE DU TRAVAIL

L'éducation et la formation professionnelles

Le système d'éducation et de formation professionnelles (EFP) peut permettre d'établir une correspondance directe entre les compétences des jeunes et les besoins du marché du travail. Certaines données laissent penser que des filières professionnelles de qualité, en particulier au niveau du deuxième cycle du secondaire, contribueraient à récupérer les jeunes en situation de démobilité scolaire, à améliorer les taux de réussite et à faciliter le passage de l'école à l'emploi (Quintini et Manfredi, 2009). Le système d'EFP peut également aider les pays à se doter d'une main-d'œuvre très qualifiée et diversifiée, en développant des compétences commerciales, techniques, professionnelles et de gestion de niveau intermédiaire venant en complément des compétences de haut niveau acquises à l'université. La crise économique mondiale a suscité un regain d'intérêt pour l'EFP dans les pays de l'OCDE, les pays dotés de systèmes performants en la matière, en particulier l'Autriche et l'Allemagne, étant parvenus à conserver un taux d'emploi relativement stable parmi les jeunes pendant toute sa durée (chapitre 4).

L'EFP suscite également davantage d'intérêt dans les pays émergents et les pays en développement. Ainsi, l'industrialisation des pays d'Asie de l'Est est portée à son crédit, les pouvoirs publics de ces pays en ayant adapté les programmes en fonction de l'évolution des besoins du marché du travail (Fredriksen et Tan, 2008). Dans les anciens pays socialistes, le passage à l'économie de marché a nécessité une réorientation des systèmes d'EFP, jusqu'alors principalement conçus pour fournir de la main-d'œuvre aux entreprises d'État. À cela s'ajoute que les progrès accomplis, notamment dans les pays les plus pauvres, sur la voie de la généralisation de la scolarité initiale ont fait bondir le nombre de jeunes qui aspirent à poursuivre plus loin leurs études et leur formation, y compris à travers l'EFP (Tan et Nam, 2012).

Dans l'ensemble, au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ceux qui suivent une filière professionnelle auront globalement davantage de chances de trouver un emploi, consacreront une part plus importante de leur temps de travail potentiel à une activité rémunérée et percevront un salaire horaire légèrement inférieur par rapport aux élèves de filières générales (Brunello et Rocco, 2014). Dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, 75 % de la population active diplômée de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire occupent un emploi – soit un taux supérieur de 5 points de pourcentage à celui qui s'observe parmi les individus diplômés au plus de la filière générale du deuxième cycle du secondaire (OCDE, 2014b).

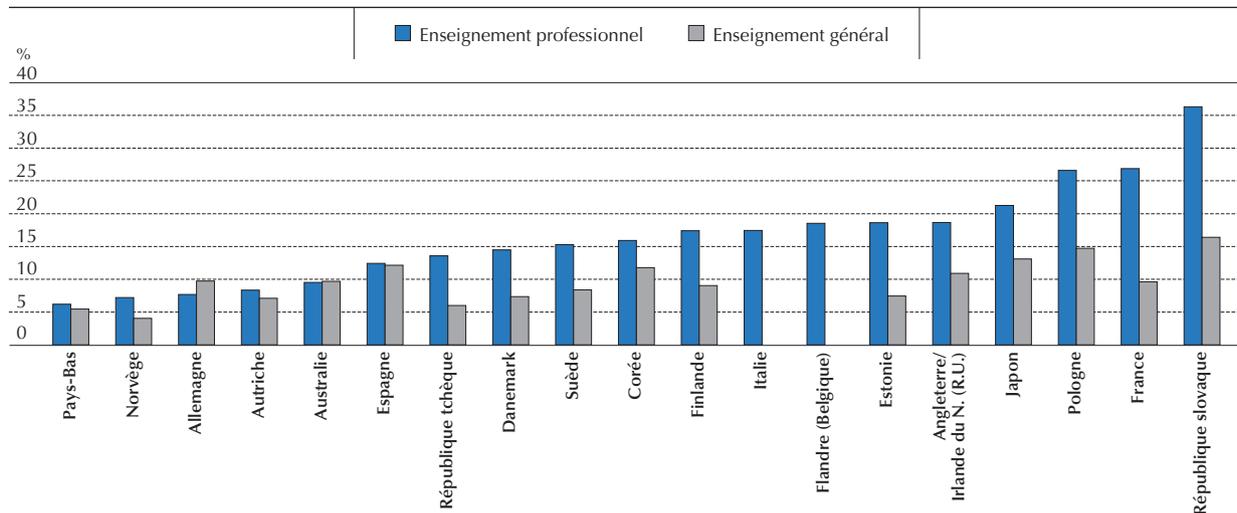


Pourtant, malgré l'avantage dont jouissent les jeunes diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire en termes d'emploi, dans la plupart des pays, la proportion de NEET est plus élevée parmi les titulaires d'un diplôme professionnel du deuxième cycle du secondaire que parmi les titulaires d'un diplôme général de même niveau (graphique 2.8). La raison en est notamment que les élèves des filières générales sont plus susceptibles de poursuivre leurs études après l'obtention de leur diplôme.

■ Graphique 2.8 ■

Pourcentage de diplômés du deuxième cycle du secondaire sans emploi et ne suivant ni études ni formation (NEET), selon la filière d'enseignement

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarque : par programmes d'EPF du deuxième cycle du secondaire, on entend les programmes de niveau 3C long, 3B et 3A de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) que les pays qualifient de professionnels.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214481>

L'écart de rémunération entre diplômés de l'EPF de niveau post-secondaire ou tertiaire et titulaires d'un diplôme académique explique sans doute en partie pourquoi les jeunes privilégient l'université à la formation professionnelle (graphique 2.9). Il existe toutefois de nettes différences entre les pays, les filières et les domaines d'études (OCDE, 2014a). Cet écart est particulièrement important dans les pays où la composante formation est de mauvaise qualité et mal encadrée (OCDE, 2014c).

Les systèmes d'EPF offrent parfois une large gamme de cursus à différents niveaux du système éducatif. Beaucoup de pays proposent un vaste éventail de programmes d'enseignement professionnel au niveau du deuxième cycle du secondaire, tandis que d'autres, en particulier les pays anglophones, proposent plutôt ce type de programmes au niveau post-secondaire. En Autriche, par exemple, les futurs apprentis choisissent le métier auquel ils se destinent à 14 ans. À l'autre extrémité du spectre, aux États-Unis, la spécialisation professionnelle n'intervient généralement que dans le cadre de programmes post-secondaires (OCDE, 2010). Ces différences peuvent avoir une incidence non négligeable sur l'avenir des élèves (Lerman, 2013). Ainsi, lorsque l'éducation et la formation professionnelles sont proposées relativement tard, les élèves, en particulier ceux qui sont susceptibles de tirer parti d'une approche pédagogique plus pratique et plus concrète, risquent d'abandonner leur scolarité en cours de route. D'un autre côté, une entrée trop précoce dans une filière professionnelle peut aussi condamner les jeunes à travailler dans des domaines peu rémunérateurs et limiter leur capacité d'adaptation et leur mobilité ascendante.

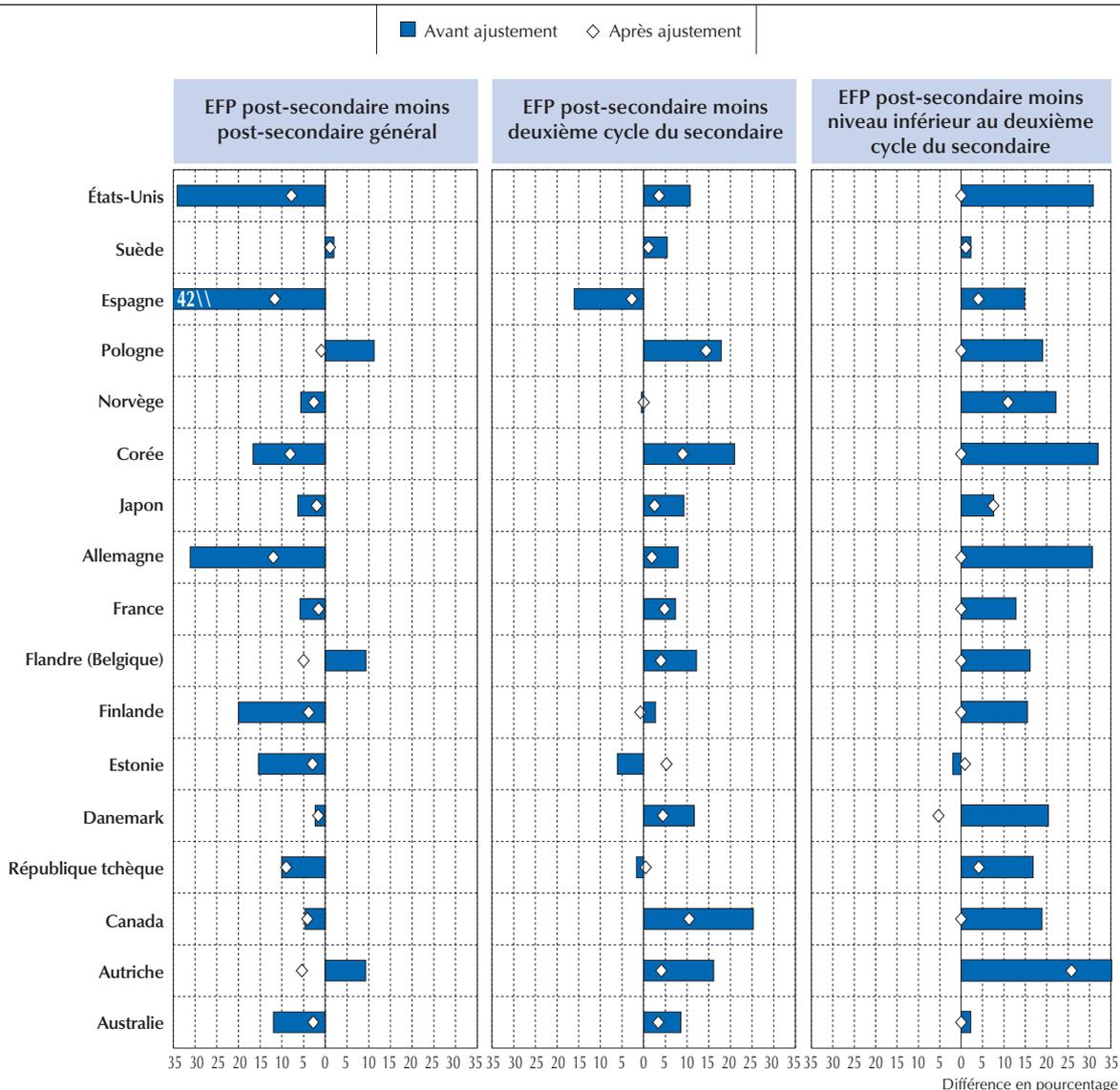
Une forte proportion d'élèves/étudiants de l'EPF, y compris parmi ceux qui suivent un cursus post-secondaire, a des compétences cognitives très faibles, en particulier en numératie (graphique 2.12, partie A). Ainsi, dans nombre de pays (Australie, États-Unis, Irlande, Norvège, Pologne et Royaume-Uni) plus de 20 % des jeunes de 16 à 29 ans qui suivent un programme d'EPF de niveau post-secondaire ont obtenu un score en numératie inférieur au niveau 2 dans le cadre de l'Évaluation des compétences des adultes de 2012. De plus, comparativement aux élèves/étudiants qui ont

passé le même nombre d'années qu'eux dans le système scolaire mais ont suivi une filière générale, ils sont bien plus nombreux à se classer à un niveau inférieur ou égal au niveau 2 en numératie, et nettement moins au niveau 3, 4 ou 5 (graphique 2.10, partie B).

■ Graphique 2.9 ■

Niveaux relatifs de rémunération des diplômés des programmes post-secondaires d'éducation et de formation professionnelles (EFP)

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarques : les programmes post-secondaires d'EFP sont les programmes de niveau 4 et 5B dans la classification CITE, à l'exclusion des domaines d'études « Programmes généraux » et « Lettres et arts ». Les programmes post-secondaires d'enseignement général sont les programmes de niveau 5A dans la classification CITE ou ceux de niveau 4 et 5B rattachés aux domaines d'études « Programmes généraux » ou « Lettres et arts ». C'est la rémunération horaire, bonus compris, qui est prise ici en considération, en parités de pouvoir d'achat. La distribution a été tronquée par élimination des 1^{er} et 99^e centiles. Par exemple, aux États-Unis, les diplômés de programmes post-secondaires d'enseignement professionnel gagnent 30 % de moins que les diplômés de l'enseignement tertiaire. Le différentiel de rémunération est exprimé en pourcentage (pas de différence = 0 %) et les individus qui poursuivent toujours des études ont été exclus. Le graphique présente uniquement les résultats des pays pour lesquels l'échantillon est supérieur à 30 pour chaque type d'enseignement (EFP post-secondaire, enseignement post-secondaire général, deuxième cycle du secondaire et niveau inférieur).

Source : calculs OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214493>

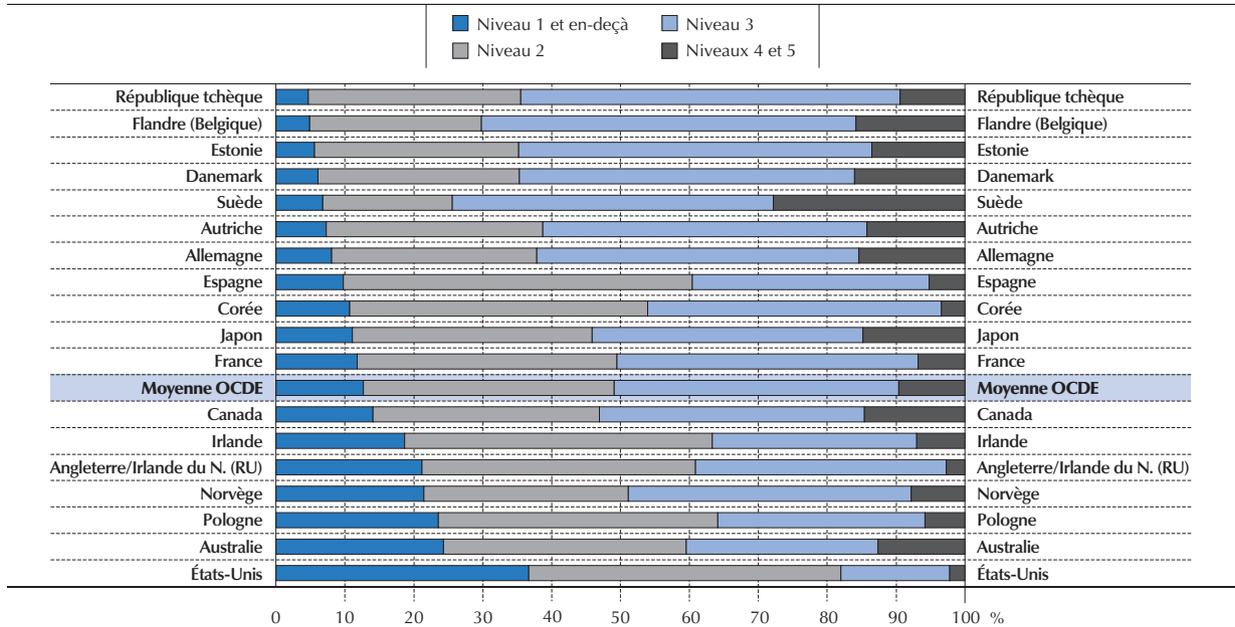


■ Graphique 2.10 ■

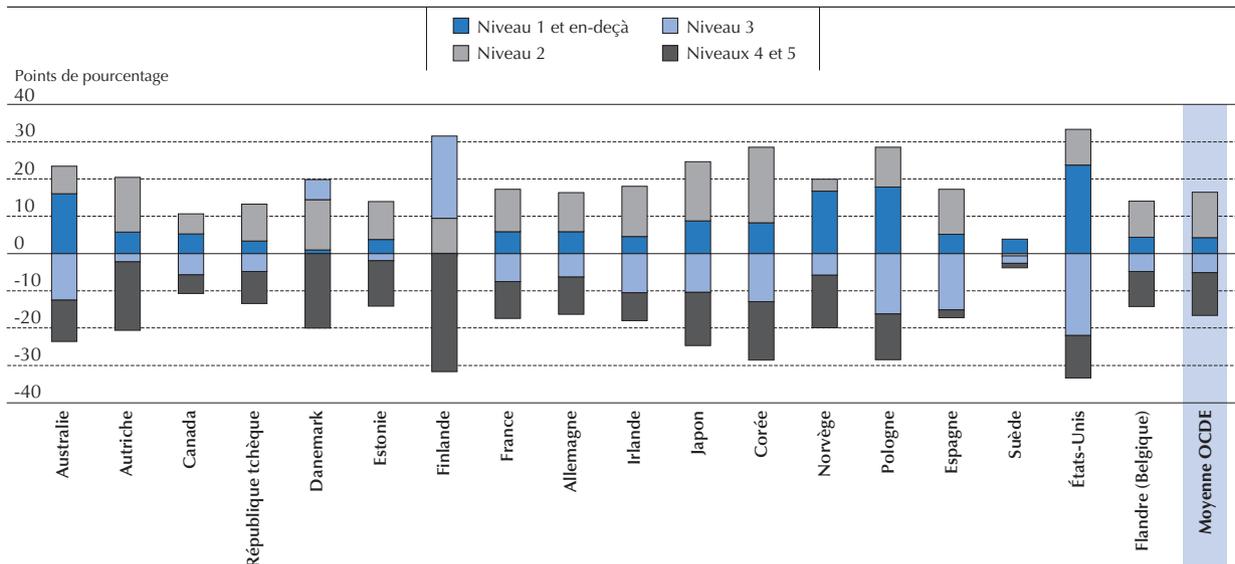
Compétences en numératie des étudiants de l’EFP de niveau post-secondaire

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012

A. Distribution des compétences en numératie parmi les étudiants de l’EFP de niveau post-secondaire



B. Différence de compétences en numératie entre les étudiants de l’EFP de niveau post-secondaire et ceux de l’enseignement général ayant passé le même nombre d’années dans le système scolaire, selon le niveau de compétences



Remarques : les programmes post-secondaires d’EFP sont les programmes de niveau 4 et 5B dans la classification CITE, à l’exclusion des domaines d’études « Programmes généraux » et « Lettres et arts ». Le graphique présente uniquement les résultats des pays pour lesquels l’échantillon d’étudiants de l’EFP au niveau post-secondaire est supérieur à 30. Il convient d’interpréter la partie B comme suit : en Australie, par exemple, le pourcentage d’individus atteignant le niveau 3, 4 ou 5 de compétence est plus faible parmi les étudiants de l’EFP de niveau post-secondaire que parmi ceux de l’enseignement général.

Source : calculs de l’OCDE sur la base de l’Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

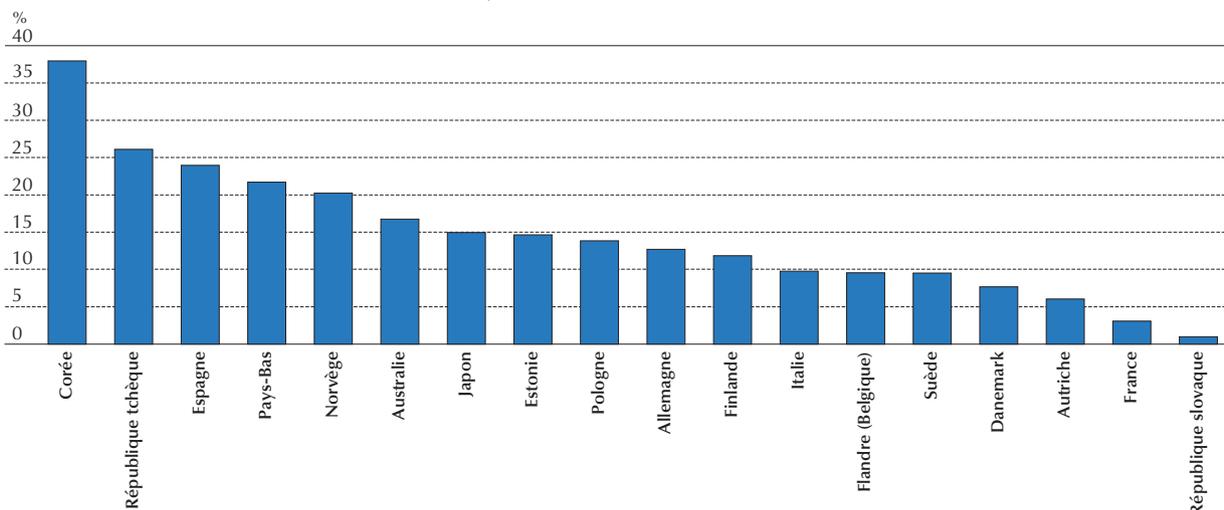
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214501>

Bien que certains pays aient accompli des progrès sensibles s’agissant de l’établissement de liens entre l’EFP et les autres composantes du système éducatif (chapitre 3), en moyenne, moins de 15 % des jeunes qui obtiennent un diplôme professionnel du deuxième cycle du secondaire suivent ensuite des études post-secondaires (graphique 2.11). En réalité, les diplômés de filières professionnelles du deuxième cycle du secondaire sont près de cinq fois moins susceptibles de poursuivre leur formation que les diplômés de filières générales affichant le même niveau en littératie (graphique 2.12).

■ Graphique 2.11 ■

Passage de l'EFP du deuxième cycle du secondaire à l'enseignement post-secondaire

Pourcentage de diplômés de l'EFP du deuxième cycle du secondaire suivant une formation post-secondaire (CITE 4, 5A et 5B), jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarques : par programmes d'EFP du deuxième cycle du secondaire, on entend les programmes de niveau 3C long, 3B et 3A de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) que les pays qualifient de professionnels. Les programmes post-secondaires d'EFP sont les programmes de niveau 4 et 5B de la CITE, à l'exclusion des domaines d'études « Programmes généraux » et « Lettres et arts ». Les programmes post-secondaires généraux sont les programmes de niveau 5A dans la CITE ou ceux de niveau 4 ou 5B rattachés aux domaines d'études « Programmes généraux » ou « Lettres et arts ».

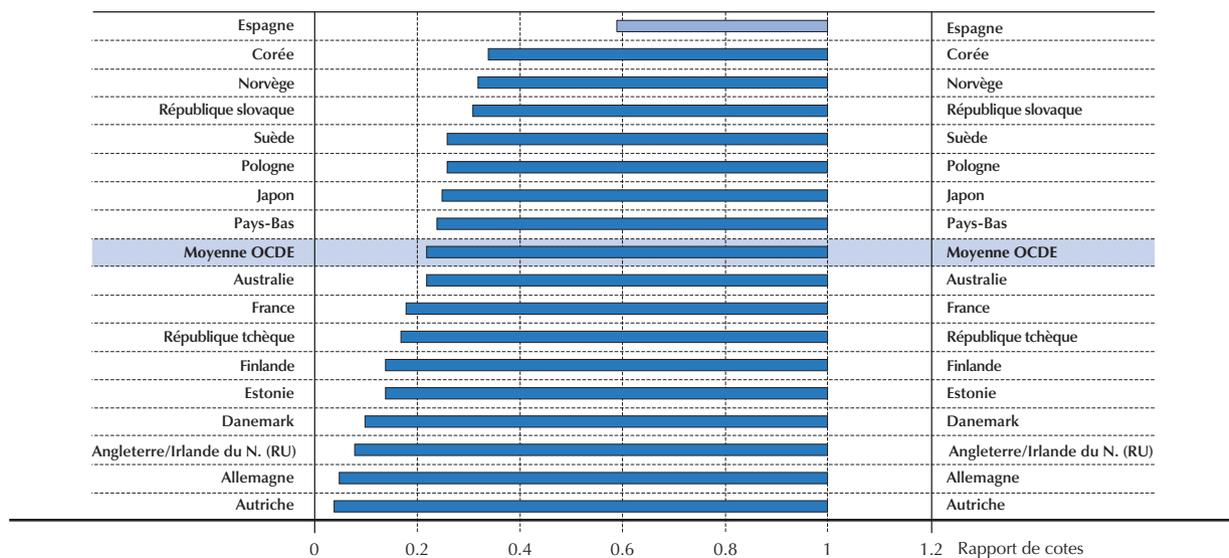
Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214517>

■ Graphique 2.12 ■

Incidence de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire sur la poursuite des études

Rapports de cotes corrigés montrant l'incidence de l'obtention d'un diplôme d'EFP du deuxième cycle du secondaire sur la probabilité de poursuivre des études, jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarques : par programmes d'EFP du deuxième cycle du secondaire, on entend les programmes de niveau 3C long, 3B et 3A de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) que les pays qualifient de professionnels. Les rapports de cotes rendent compte de la probabilité de poursuivre des études après avoir obtenu un diplôme d'EFP du deuxième cycle du secondaire par comparaison avec cette même probabilité pour les titulaires d'un diplôme de ce même niveau d'enseignement, mais en filière générale. Ils sont corrigés pour tenir compte du niveau de compétence en littératie, du sexe, de l'état de santé, du niveau de formation des parents et du nombre de livres possédés par le ménage. Les résultats non statistiquement significatifs apparaissent en bleu clair.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214523>



L'enseignement tertiaire

Dans la plupart des pays, les jeunes adultes qui achèvent leurs études supérieures parviennent à trouver un emploi (graphique 2.1). La crise économique a néanmoins rendu le passage des études supérieures au travail plus difficile, même si le taux de chômage a moins augmenté parmi ces jeunes que parmi les titulaires de diplômes de niveau inférieur (chapitre 4).

De plus, les jeunes qui ont suivi des études universitaires perçoivent un salaire plus élevé en moyenne, même si ce salaire varie en fonction du domaine d'études (voir, par exemple, Finnie et Frenette, 2003 ; Bratti, Naylor et Smith, 2008 ; Duquet et al., 2010). Une étude récente (OCDE, 2014a) exploitant les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes confirme le rôle de la discipline étudiée dans les différences de salaire horaire entre les jeunes. Cette étude montre également que, même si le fait de travailler dans un domaine différent de son domaine d'études n'est pas négatif en soi, il va souvent de pair avec une surqualification et entraîne par conséquent une pénalité salariale non négligeable (chapitre 6).

Quand vient le moment de choisir une spécialité, les élèves issus de milieux défavorisés ont souvent du mal à réaliser l'influence que les différents domaines d'études et filières peuvent avoir sur leurs perspectives de rémunération. Des données provenant du Royaume-Uni révèlent que ceux qui viennent de familles modestes sont moins susceptibles que les autres d'opter pour des disciplines menant à des emplois très bien payés (Davies et al., 2013). Le constat vaut également pour les États-Unis, où les jeunes appartenant aux milieux socio-économiques défavorisés ont tendance à ne pas se projeter loin dans l'avenir lorsqu'ils prennent leur décision et peuvent ne pas tenir compte, de ce fait, des perspectives de rendement à moyen terme (Usher, 2006). En revanche, les élèves issus de milieux plus favorisés, et de certains groupes ethniques, sont plus enclins à envisager des études dans une discipline conduisant à une profession gratifiante, à se renseigner au sujet des spécialités les plus valorisantes et promettant des revenus élevés, et à décrypter les informations disponibles quant aux perspectives professionnelles que leur ouvre le choix de tel ou tel domaine d'études (Reay et al., 2001).

Tous domaines d'études confondus, 50 % à 60 % des diplômés de l'enseignement tertiaire interrogés dans le cadre d'une enquête menée avant la récente crise économique estimaient que leur cursus avait constitué une bonne base pour s'insérer sur le marché du travail et acquérir de nouvelles compétences en cours d'emploi, contre 15 % à 20 % qui étaient de l'avis contraire (Humburg, van der Velden et Verhagen, 2013). Ces résultats corroborent dans l'ensemble ceux d'enquêtes conduites auprès des employeurs, dont il ressort que ceux-ci ont en général une image positive des titulaires de diplômes universitaires, mais sont confrontés à une pénurie de personnel qualifié dans différents domaines et déplorent l'absence de certaines compétences sociales et émotionnelles chez les diplômés (Atfield et Purcell, 2010).

Les diplômés de l'enseignement tertiaire sont souvent dans une situation favorable sur le marché du travail, mais d'aucuns constatent, une fois leur diplôme en poche, que les compétences qu'ils ont acquises ne correspondent pas à celles recherchées par les employeurs. Dans certains pays, la proportion de NEET est plus élevée parmi ces jeunes que parmi ceux ayant obtenu au plus un diplôme de fin de deuxième cycle du secondaire (graphique 2.1). Cette situation pourrait s'expliquer par la qualité insuffisante des cursus de l'enseignement tertiaire et/ou par un manque de liens entre celui-ci et le marché du travail. La surqualification est un problème très répandu dans beaucoup d'économies émergentes, les jeunes les plus instruits ayant des difficultés à trouver un emploi (Quintini et Martin, 2014).

La question de savoir ce que peut faire l'enseignement tertiaire pour mieux préparer les jeunes diplômés à affronter le marché du travail n'est certes pas nouvelle, mais elle se pose avec plus d'acuité à l'heure où les établissements d'enseignement tertiaire doivent faire face à une concurrence croissante et où l'on exige d'eux davantage d'efficacité, ainsi que la mise en place de nouveaux programmes et de nouvelles pédagogies. Or, il n'est pas exclu que les universités rechignent à inculquer des compétences visant spécifiquement à améliorer l'employabilité, de peur que cela ne porte atteinte à la qualité des enseignements et aux objectifs académiques (Lowden et al., 2011). De leur côté, il est possible que les employeurs préfèrent former leurs salariés sur le tas plutôt que d'investir dans des établissements d'enseignement supérieur.

L'apprentissage fondé sur le travail

L'apprentissage fondé sur le travail est essentiel pour resserrer les liens entre le système éducatif et le marché du travail, renforcer l'employabilité des jeunes et faciliter leur entrée dans la vie active. Le nombre des places de formation proposées par les employeurs est révélateur du succès d'un programme d'apprentissage en entreprise. Les employeurs accueillent très volontiers des apprentis ou des stagiaires lorsqu'ils sont confrontés à des pénuries de main-d'œuvre, ou craignent de l'être, ou lorsque leur entreprise ou les postes à pourvoir requièrent des compétences bien spécifiques, les jeunes ainsi accueillis pouvant faire de futures recrues (Clark, 2001 et De Rick, 2008). D'autre part, l'entreprise se révèle un excellent environnement d'apprentissage, dans la mesure où elle offre une expérience professionnelle en conditions réelles.

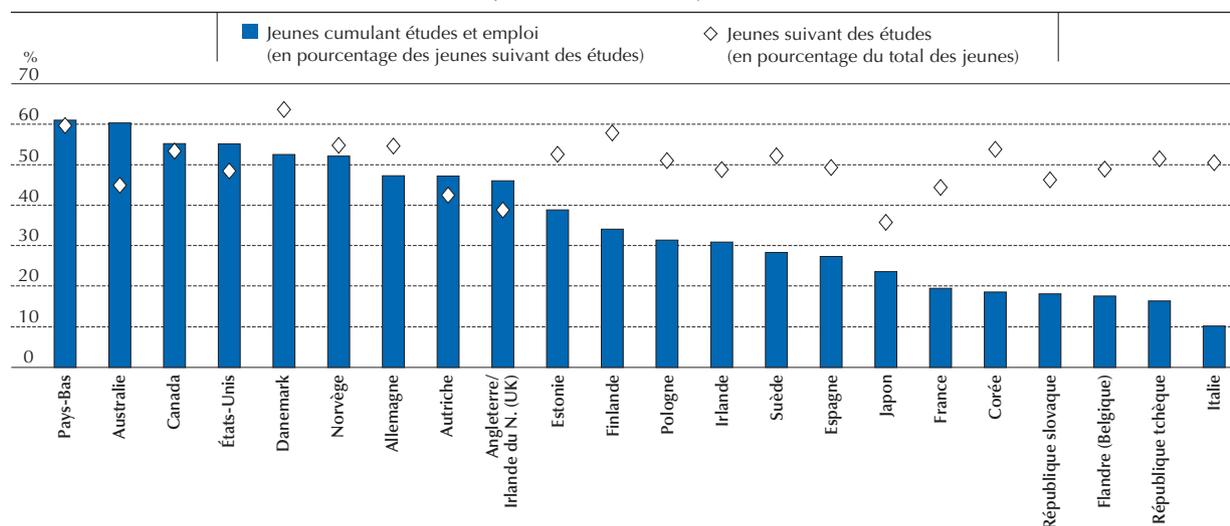
Dans les pays de l'OCDE, de nombreux jeunes travaillent pendant leurs études (graphique 2.13), mais bien peu dans un domaine ayant directement à voir avec celles-ci. Une analyse réalisée à partir de l'Évaluation des compétences des adultes révèle que le pourcentage d'élèves de l'EFP du deuxième cycle du secondaire suivant une formation pratique intégrée à

leur cursus (« apprentissage ») est très faible dans la plupart des pays, l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, le Danemark et les Pays-Bas faisant exception (graphique 2.14). Dans ces pays, en effet, pas moins de 20 % des élèves de l'EFP suivent un apprentissage, car il est de tradition d'y associer les employeurs à différents niveaux du système éducatif. Dans d'autres pays où l'éducation et la formation professionnelles ne sont pas aussi développées au niveau du deuxième cycle du secondaire, en particulier en Angleterre et en Norvège, une forte proportion d'élèves/étudiants occupe un emploi qui n'a aucun lien avec son domaine d'études. Ces jeunes gens travaillent vraisemblablement pour financer leurs études.

■ Graphique 2.13 ■

Proportion de jeunes cumulant études et emploi

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



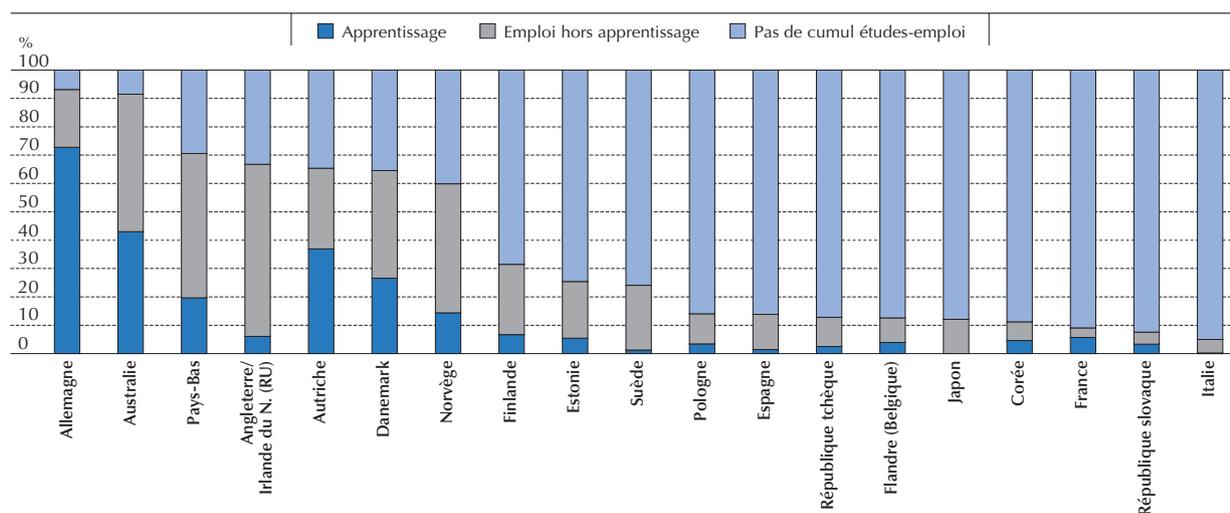
Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214535>

■ Graphique 2.14 ■

Élèves de l'EFP du deuxième cycle du secondaire, selon le cadre dans lequel l'emploi est exercé

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarques : les programmes d'EFP du deuxième cycle du secondaire sont les programmes de niveau 3C long et 3B de la CITE, à l'exclusion des domaines d'études « Programmes généraux » et « Lettres et arts ». Le graphique présente uniquement les résultats des pays pour lesquels l'échantillon d'étudiants de l'EFP du deuxième cycle du secondaire est supérieur à 30.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214540>

Au niveau de l'EFP du post-secondaire et de l'enseignement tertiaire, les étudiants effectuant un apprentissage en environnement professionnel – qui travaillent dans un domaine proche de celui dans lequel ils font leurs études (c'est-à-dire pour lesquels il y a « correspondance » entre emploi et études) – sont probablement ceux qui tirent le plus profit de leur expérience professionnelle. De matière générale, la formation pratique concerne davantage les étudiants du

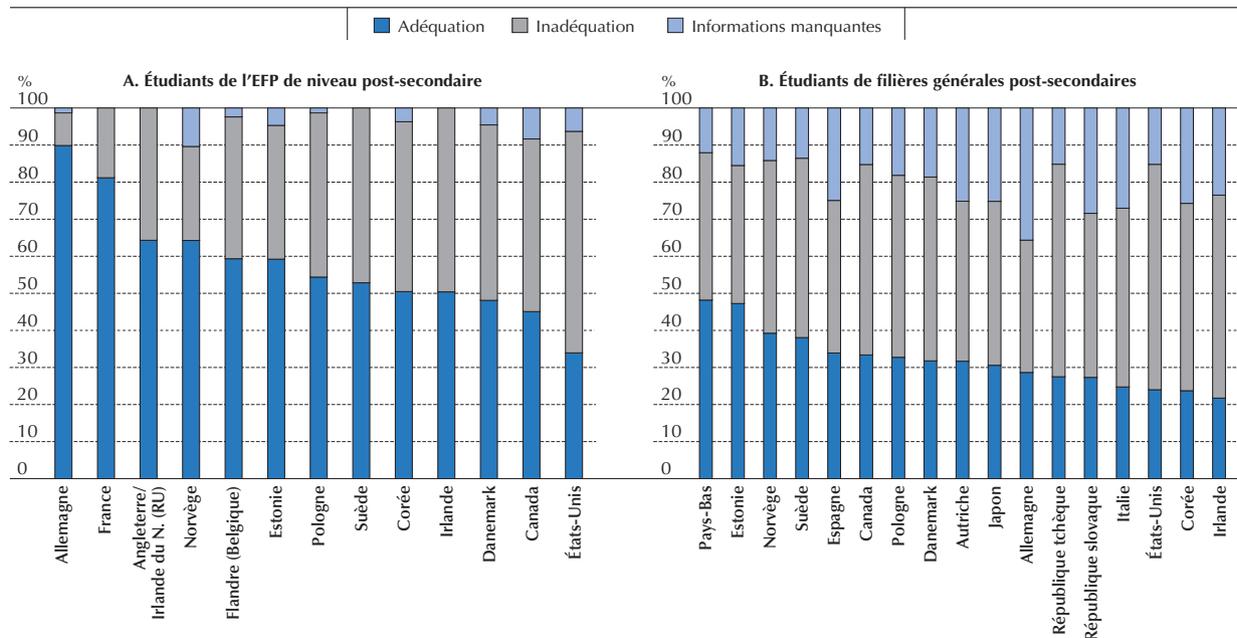


post-secondaire qui suivent une filière d'EFP que ceux qui ont choisi une filière générale (graphique 2.15). Dans beaucoup de pays, les étudiants inscrits en filière académique et exerçant un emploi dans un domaine autre que leur spécialité sont relativement nombreux ; au Canada, aux États-Unis, en Irlande et en République tchèque, ils sont mêmes majoritaires parmi ceux qui cumulent études et emploi.

■ Graphique 2.15 ■

Étudiants de niveau post-secondaire cumulant études et emploi, selon que celui-ci correspond ou non à leur domaine de spécialité et selon l'orientation

En pourcentage de l'ensemble des étudiants cumulant emploi et études dans le système d'EFP (A) et dans les filières générales (B), jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarques : les programmes post-secondaires d'EFP sont les programmes de niveau 4 et 5B de la CITE, à l'exclusion des domaines d'études « Programmes généraux » et « Lettres et arts ». Les programmes post-secondaires d'enseignement général sont les programmes de niveau 5A de la CITE ou ceux de niveau 4 et 5B rattachés aux domaines d'études « Programmes généraux » ou « Lettres et arts ». Il y a « adéquation » lorsque les étudiants exercent un emploi en rapport avec le domaine étudié. Seuls les pays qui ont fourni des informations sur le domaine d'études et la catégorie professionnelle, et pour lesquels l'échantillon était supérieur à 30 pour chaque filière apparaissent sur les graphiques. C'est la raison pour laquelle certains pays, dont les Pays-Bas et l'Espagne, n'apparaissent pas dans la partie A, l'échantillon d'étudiants de l'EFP de niveau post-secondaire y étant trop faible. L'Australie et la Finlande n'ont pas fourni de données sur le domaine d'études.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214554>

Les différences constatées entre les pays sont vraisemblablement liées au contenu des programmes, à des facteurs culturels et à la réglementation du marché du travail. Ainsi, aux États-Unis, l'enseignement universitaire est généraliste, si bien que les compétences acquises à ce niveau sont plus facilement transférables entre domaines d'études et professions que dans les pays où l'enseignement tertiaire est plus spécialisé. Dans certains pays, les employeurs attachent davantage d'importance aux références spécifiques au poste qu'ils veulent pourvoir. Ainsi, en France, travailler pendant ses études ne constitue un atout pour les étudiants que si l'emploi est en rapport avec le domaine de spécialité (Befy, Fougère et Maurel, 2009). Au contraire, dans les pays anglo-saxons, même les « petits boulots » constituent un atout parce qu'ils permettent aux jeunes d'acquérir des compétences qui peuvent être utiles dans le cadre professionnel (OCDE, 2014a). En outre, dans les pays qui, comme les États-Unis, sont dotés d'un marché du travail relativement peu réglementé, auquel il est possible d'accéder assez facilement même avec une expérience limitée, l'apprentissage en entreprise est moins répandu que dans les pays européens où le marché du travail est très réglementé (Brunello et Medio, 2001).

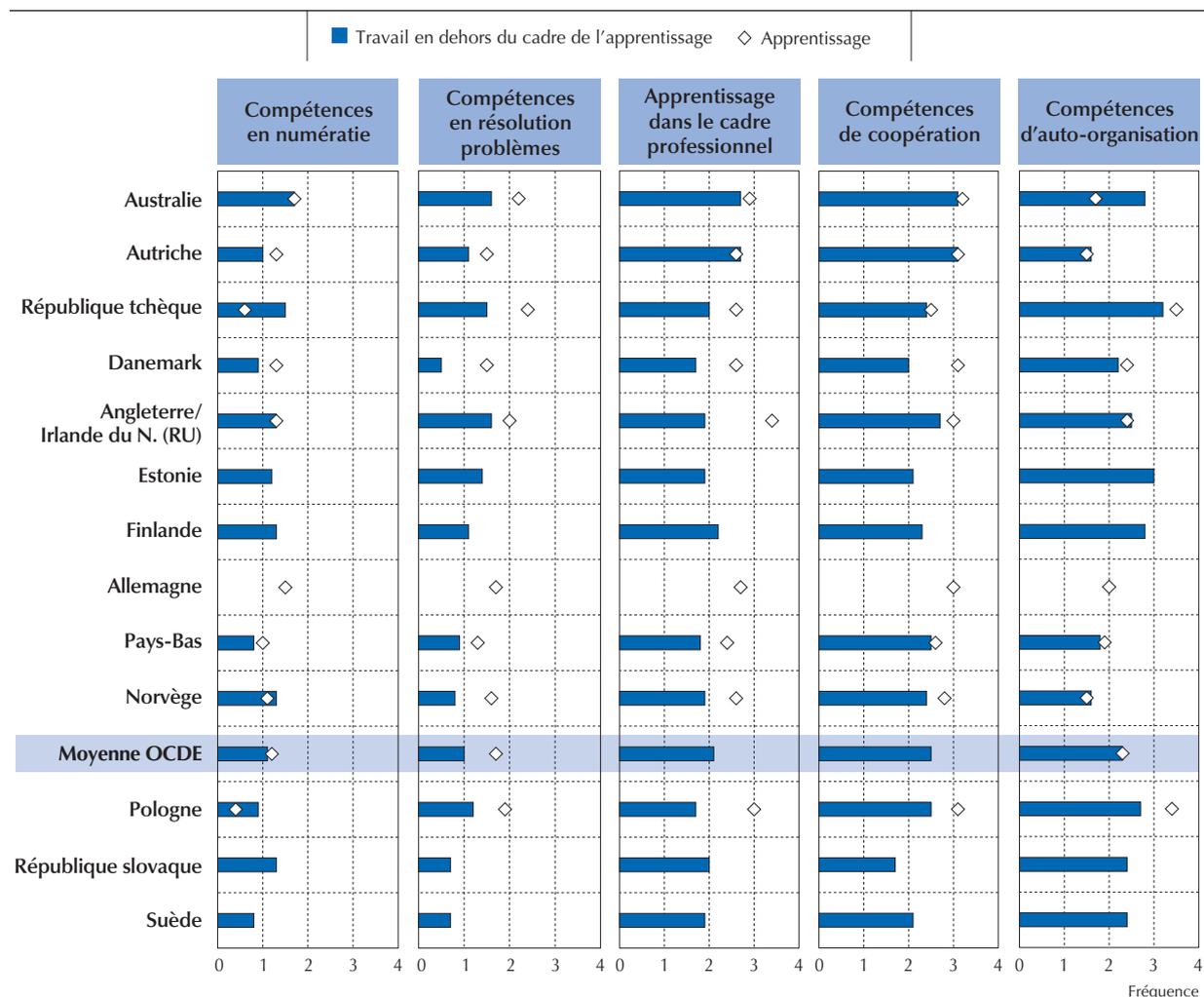
L'Évaluation des compétences des adultes permet d'apprécier la manière dont les élèves de l'EFP du deuxième cycle du secondaire utilisent leurs compétences au travail, en distinguant les apprentis de ceux qui travaillent en dehors du cadre de l'apprentissage (graphique 2.16). L'analyse révèle que les premiers utilisent leurs compétences cognitives (capacité à résoudre les problèmes, compétences en écriture et en lecture, capacité à utiliser les technologies de l'information et de la communication, par exemple) plus fréquemment que ne le font les seconds. En outre, comparativement à leurs camarades, ils acquièrent plus souvent de nouvelles connaissances auprès de leurs supérieurs hiérarchiques et de leurs

collègues, apprennent davantage par la pratique et se tiennent plus informés des produits et services (compétences regroupées sous la catégorie « apprentissage dans le cadre professionnel ») (graphique 2.16).

■ Graphique 2.16 ■

Utilisation des compétences par les élèves de l'EPF du deuxième cycle du secondaire cumulant études et emploi, selon qu'ils travaillent dans le cadre de l'apprentissage ou en dehors de ce dernier

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarque : les programmes d'EPF du deuxième cycle du secondaire sont les programmes de niveau 3C long et 3B de la CITE, à l'exclusion des domaines d'études « Programmes généraux » et « Lettres et arts ». Exception faite de la colonne « Apprentissage dans le cadre professionnel », toutes les variables représentant les compétences proviennent directement des questions posées dans le questionnaire contextuel de l'évaluation des compétences des adultes. Pour ces variables, les valeurs retenues pour la fréquence sont comprises entre 0 (= jamais utilisées) et 4 (= utilisation quotidienne). La variable « Apprentissage dans le cadre professionnel » a été établie à partir de plusieurs questions sur l'encadrement et sur l'offre de formation spécifique dans le cadre professionnel, au moyen de la méthode de la théorie de réponse aux items (TRI). Elle a ensuite été transformée de manière à ce que sa moyenne s'établisse à 2 et son écart-type à 1 pour l'échantillon regroupant tous les pays participants, ce qui permet d'effectuer des comparaisons internationales. Seuls les pays pour lesquels un échantillon supérieur à 15 était disponible pour chaque cadre d'exercice du travail (apprentissage ou hors apprentissage) apparaissent sur le graphique.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214565>

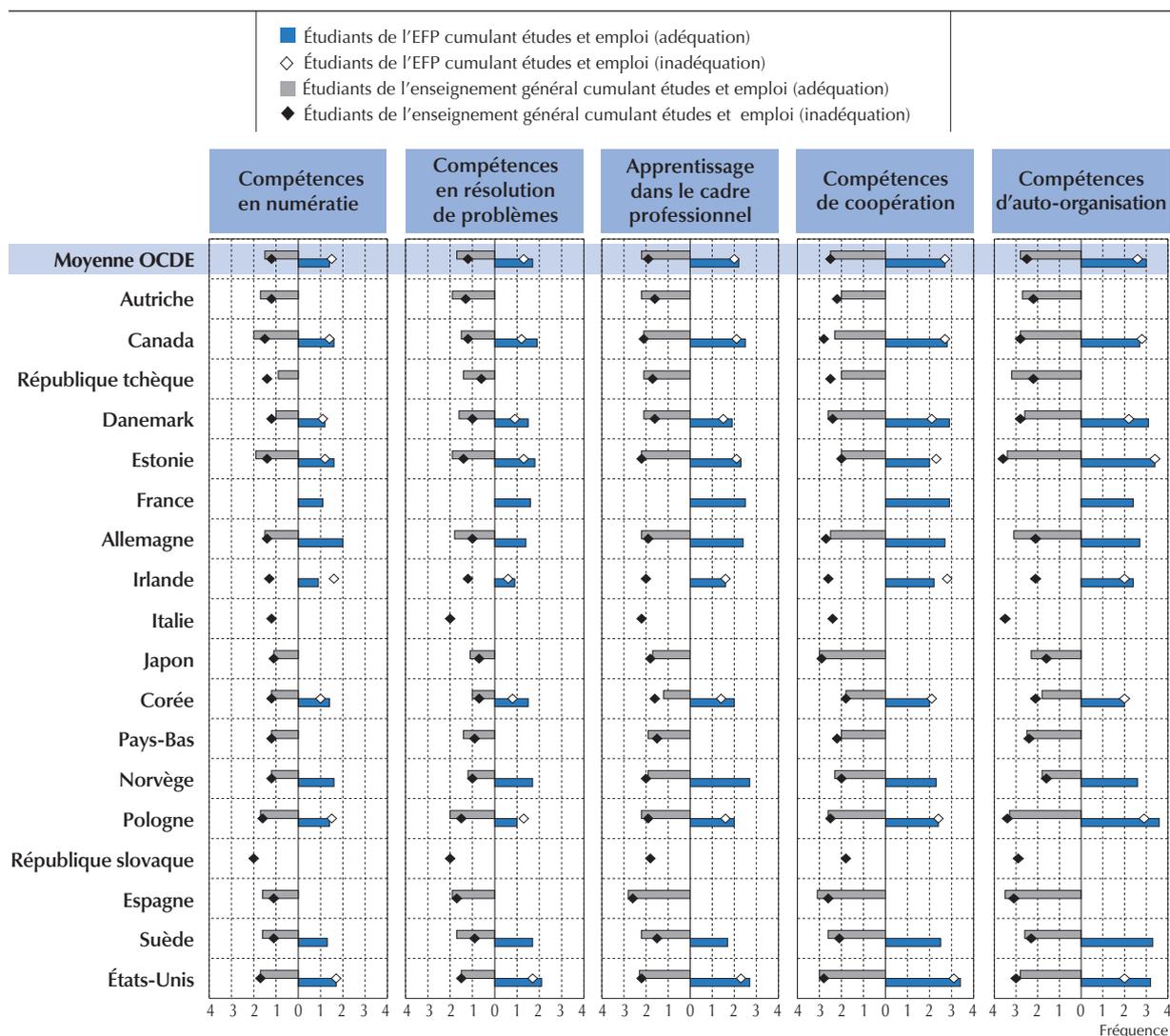
De même, au niveau post-secondaire, les étudiants mobiliseraient davantage leurs compétences cognitives, ainsi que des compétences professionnelles spécifiques, dans le cadre de leur travail lorsque celui-ci est en rapport avec leur domaine d'études (graphique 2.17). Ainsi, les étudiants de l'EPF utilisent davantage leur aptitude à apprendre dans le cadre professionnel, à résoudre des problèmes et à s'organiser de manière autonome. Les étudiants de filières universitaires pour lesquels il y a « correspondance » entre emploi et études apprennent eux aussi généralement davantage dans le cadre professionnel que leurs homologues dont l'activité professionnelle ne coïncide pas avec le domaine de spécialité. Ces constatations laissent penser que certaines compétences s'acquièrent plus facilement lors de stages ou de formations en rapport avec le domaine d'études que dans d'autres contextes professionnels.



■ Graphique 2.17 ■

Utilisation des compétences par les étudiants de l'enseignement post-secondaire professionnel ou général cumulant études et emploi, selon que celui-ci a trait à leur domaine d'études ou non

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarques : les programmes post-secondaires d'EFPP sont les programmes de niveau 4 et 5B de la CITE, à l'exclusion des domaines d'études « Programmes généraux » et « Lettres et arts ». Les programmes post-secondaires d'enseignement général sont les programmes de niveau 5A dans la classification CITE ou ceux des niveaux 4 et 5B rattachés aux domaines d'études « Programmes généraux » ou « Lettres et arts ». Exception faite de la colonne « Apprentissage dans le cadre professionnel », toutes les variables représentant les compétences proviennent directement des questions posées dans le questionnaire contextuel de l'évaluation des compétences des adultes. Pour ces variables, les valeurs retenues pour la fréquence sont comprises entre 0 (= jamais utilisées) et 4 (= utilisation quotidienne). La variable « Apprentissage dans le cadre professionnel » a été établie à partir de plusieurs questions sur l'encadrement et sur l'offre de formation spécifique dans le cadre professionnel, au moyen de la méthode de la théorie de réponse aux items (TRI). Elle a ensuite été transformée de manière à ce que sa moyenne s'établisse à 2 et son écart-type à 1 pour l'échantillon regroupant tous les pays participants, ce qui permet d'effectuer des comparaisons internationales. Seuls les pays pour lesquels un échantillon supérieur à 15 était disponible pour chaque cas de figure (selon qu'il y a adéquation ou non entre l'emploi et le domaine d'études) apparaissent sur le graphique. Il y a adéquation lorsque les étudiants exercent un emploi en rapport avec leur domaine de spécialité.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214574>

En plus d'aider les élèves/étudiants à acquérir des compétences utiles, l'apprentissage pratique peut également leur fournir de précieuses informations quant à savoir s'ils souhaitent ou non s'engager dans une voie professionnelle donnée. En général, ces jeunes choisissent leur domaine d'études sans avoir encore d'expérience professionnelle digne de ce nom, ce qui peut avoir une incidence sur leur situation ultérieure sur le marché du travail (voir, entre autres, Siow, 1984 et Zarkin, 1985). La formation pratique peut donc, même lorsqu'elle est de courte durée, être une composante importante de l'orientation professionnelle, en particulier pour les élèves/étudiants qui ont la possibilité de travailler dans différents domaines avant de décider de la suite de leurs études ou de leur formation.

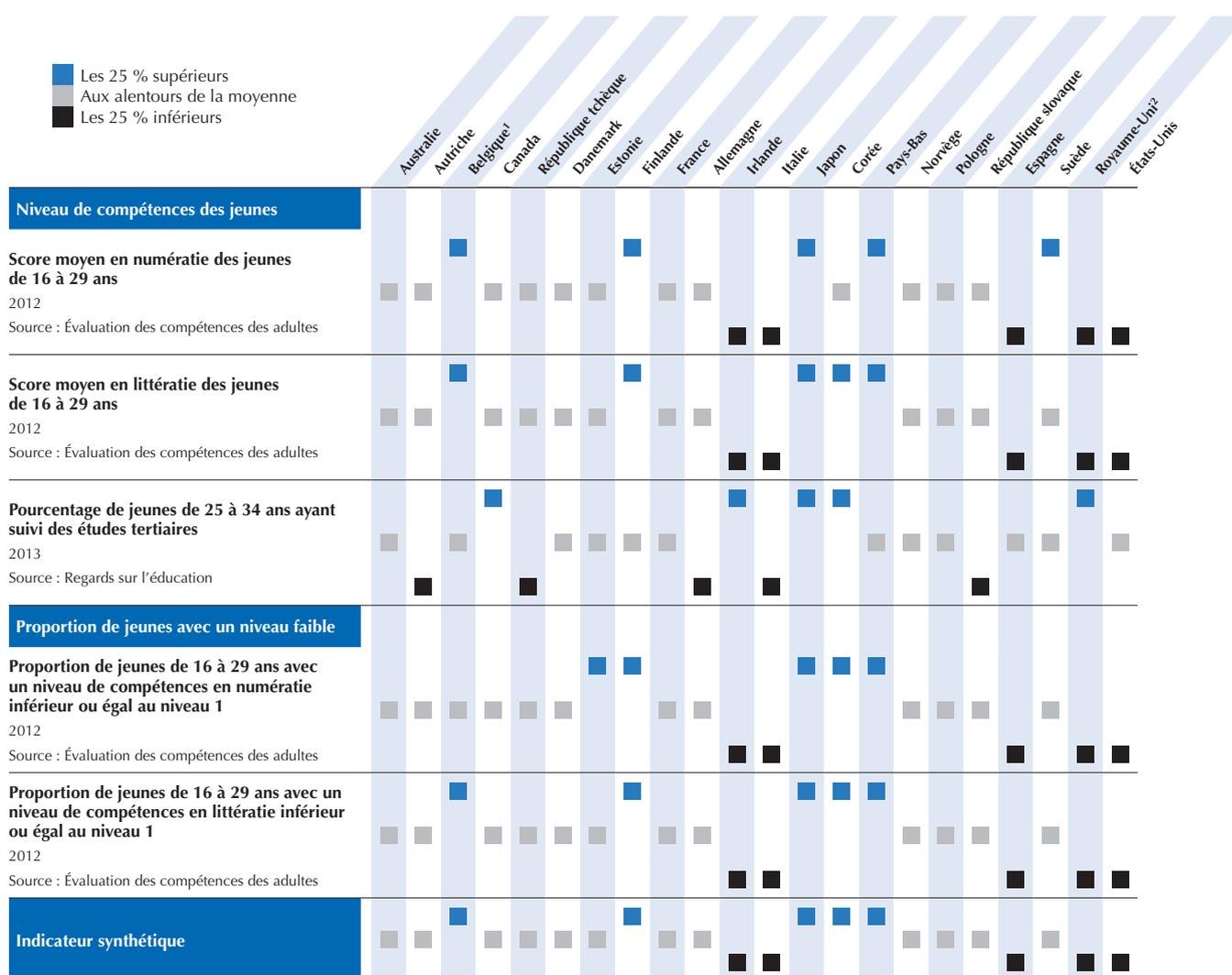
TABLEAU DE BORD DES COMPÉTENCES AU REGARD DE L'EMPLOYABILITÉ DES JEUNES

Quel est le niveau de compétences des jeunes ?

Des diplômes et de solides compétences sont nécessaires pour intégrer pleinement le marché du travail et y jouer un rôle actif. Les jeunes adultes issus de l'enseignement tertiaire parviennent en général à décrocher un emploi. Cependant, des individus ayant atteint un même niveau de formation n'ont pas nécessairement le même niveau de compétences cognitives, d'où des résultats professionnels disparates. Ainsi, un faible niveau de compétences en littératie et en numératie fait croître le risque de se retrouver sans emploi, en n'ayant ni études ni formation en cours. Pour évaluer ces dimensions de l'employabilité, le Tableau de bord des compétences utilise cinq indicateurs mesurant le niveau de compétences et de formation des jeunes, et la proportion d'individus peu qualifiés parmi eux (tableau 2.1).

Tableau 2.1

Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : quel est le niveau de compétences des jeunes ?



1. Tous les indicateurs de l'Évaluation des compétences des adultes pour la Belgique se rapportent à la Flandre.

2. Tous les indicateurs de l'Évaluation des compétences des adultes pour le Royaume-Uni se rapportent à l'Angleterre et à l'Irlande du Nord.

Remarques : tous les indicateurs ont été normalisés de telle manière que les valeurs les plus élevées correspondent aux résultats les meilleurs. L'indicateur synthétique est une moyenne simple des cinq indicateurs.

Sources : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données) ; OCDE (2013c), « PISA : Programme international 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> ; OCDE (2015), Regards sur l'éducation : Rapport intermédiaire : Mise à jour des indicateurs relatifs à l'emploi et au niveau de formation, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/edu/RSE-Rapport-Intermediaire.pdf.

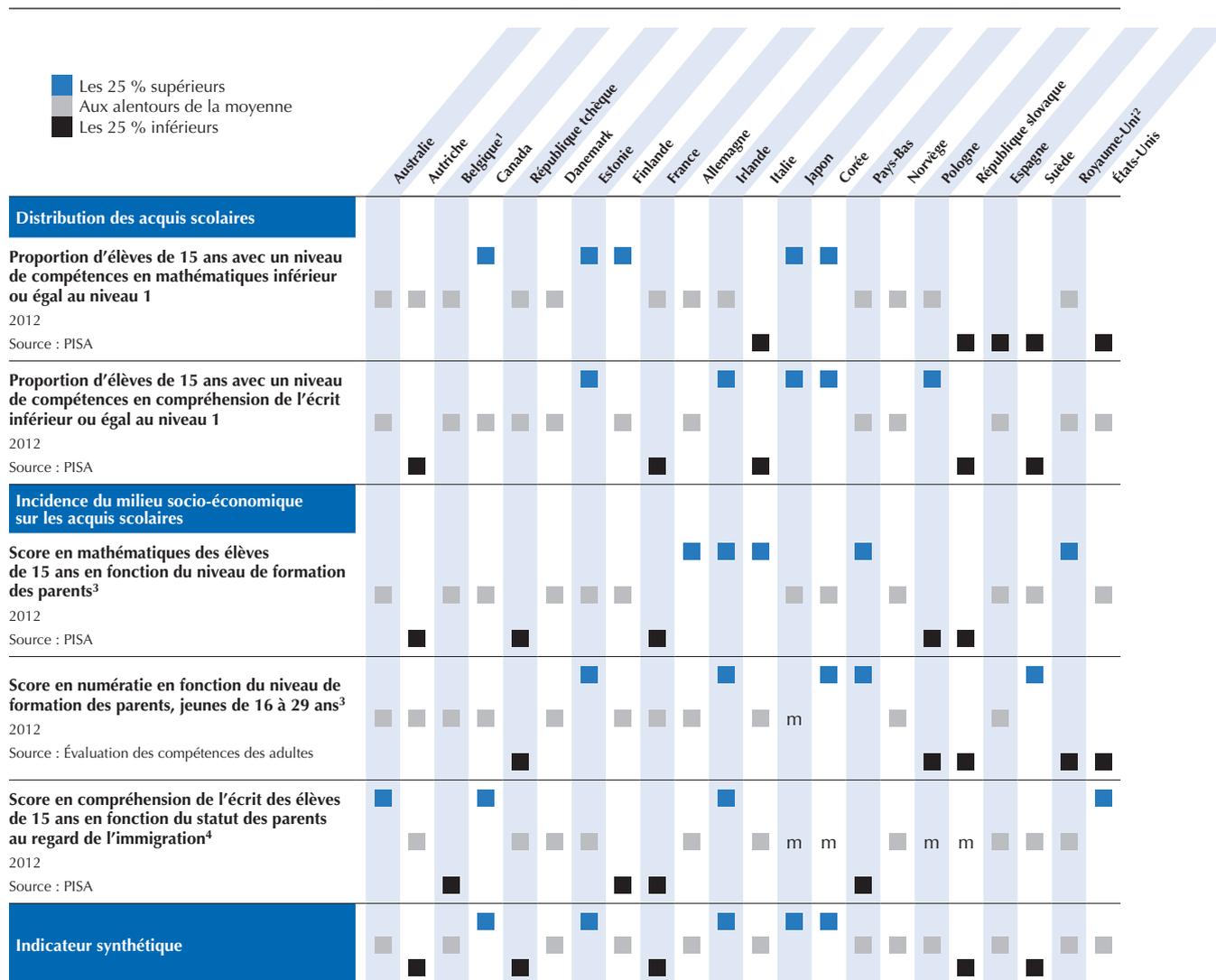


Les résultats en termes d'acquisition des compétences sont-ils distribués de façon égale ?

Pour s'intégrer pleinement à la société et continuer d'apprendre tout au long de leur vie, les jeunes doivent pouvoir recevoir une éducation de qualité et avoir l'occasion de développer leurs compétences. Cela ne signifie pas que tous doivent acquérir les mêmes connaissances, mais que la proportion de jeunes qui quittent l'école avec un faible bagage devrait être réduite au minimum. En outre, les jeunes issus de milieux socio-économiques défavorisés, de l'immigration ou de minorités devraient avoir la possibilité de suivre de bonnes formations. Un système éducatif est d'autant plus équitable que les disparités entre jeunes de milieux socio-économiques différents sont ténues en termes d'acquis et que la proportion d'individus peu qualifiés est restreinte. Pour permettre d'apprécier ces notions, le Tableau de bord des compétences fait appel à cinq indicateurs mesurant la proportion de jeunes peu qualifiés et l'incidence du niveau de formation des parents et du statut au regard de l'immigration sur les acquis scolaires (tableau 2.2).

Tableau 2.2

Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : les résultats en termes d'acquisition des compétences sont-ils distribués de façon égale ?



1. Tous les indicateurs de l'Évaluation des compétences des adultes pour la Belgique se rapportent à la Flandre.
 2. Tous les indicateurs de l'Évaluation des compétences des adultes pour le Royaume-Uni se rapportent à l'Angleterre et à l'Irlande du Nord.
 3. Les indicateurs mesurant l'incidence du niveau de formation des parents correspondent au rapport entre le score moyen en mathématiques (ou numératie) des jeunes dont aucun des parents n'a suivi le deuxième cycle du secondaire et celui des jeunes dont l'un des parents au moins a suivi des études tertiaires (CITE 5 et 6).
 4. Les indicateurs PISA mesurant l'incidence du statut des parents au regard de l'immigration correspondent au rapport entre le score moyen en compréhension de l'écrit des jeunes nés dans le pays de deux parents immigrés et celui des jeunes dont aucun des parents n'est immigré.

Remarques : tous les indicateurs ont été normalisés de telle manière que les valeurs les plus élevées correspondent aux résultats les meilleurs. Aussi, c'est l'inverse de chaque indicateur qui a été pris en considération pour établir ce classement. Une valeur manquante (notée m) a été portée sur le tableau lorsque l'échantillon national comprenait moins de 30 individus pour un groupe de référence donné. L'indicateur synthétique est une moyenne simple des cinq indicateurs.

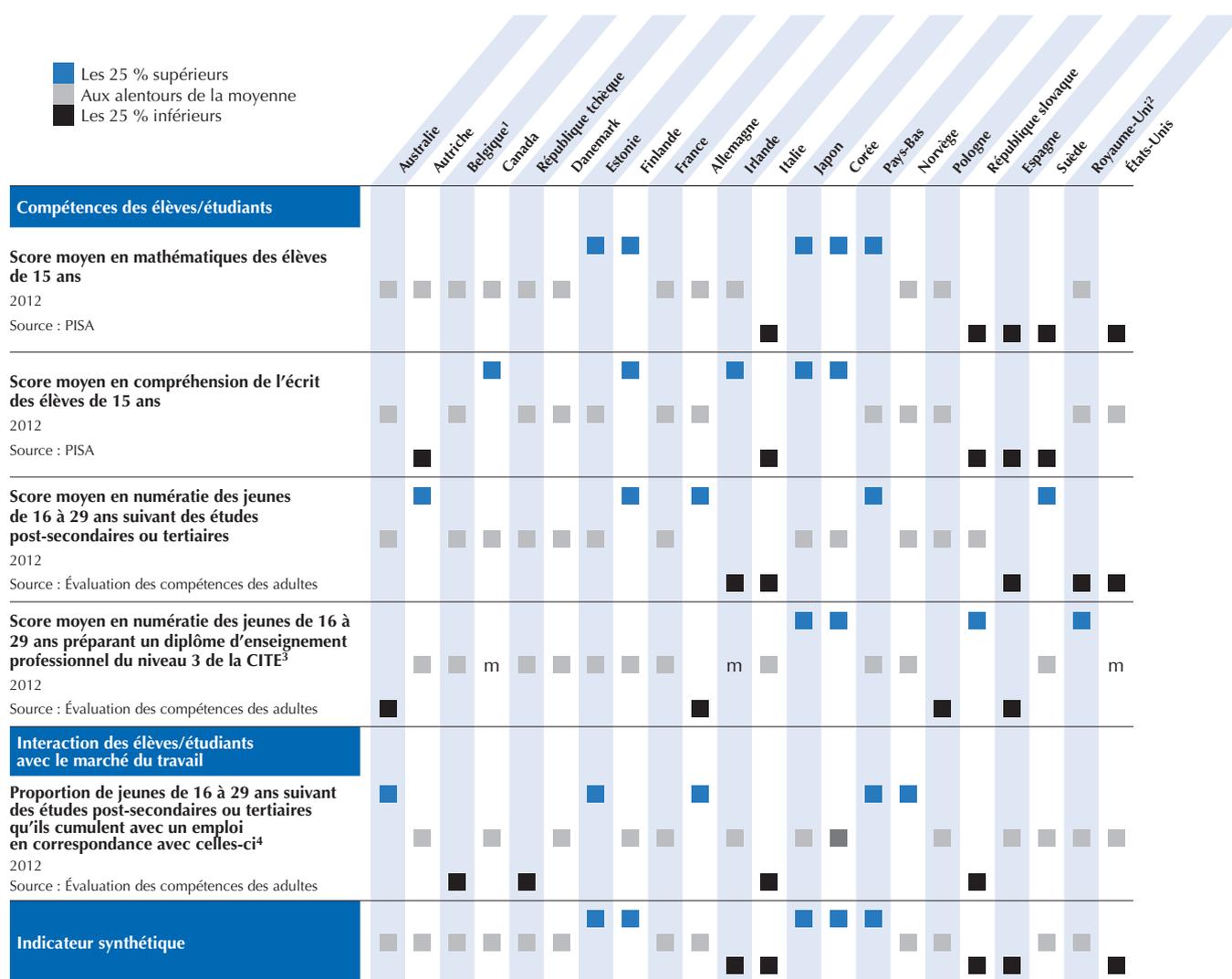
Sources : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données) ; OCDE (2013c), « PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves », *Statistiques de l'OCDE sur l'éducation* (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/data-00365-fr>.

Dans quelle mesure les élèves/étudiants développent-ils leurs compétences ?

L'enseignement devrait permettre aux élèves/étudiants d'acquérir de solides compétences. De surcroît, pour améliorer l'employabilité des jeunes et favoriser leur entrée dans la vie active, de multiples filières d'enseignement devraient s'offrir à eux. L'apprentissage en milieu professionnel, lorsqu'il est intégré à différents cursus au-delà de la scolarité obligatoire, favorise l'acquisition de compétences utiles et guide les élèves/étudiants dans leur choix de carrière. Pour rendre compte de ces aspects du développement des compétences, le Tableau de bord utilise cinq indicateurs présentant le niveau de compétences des jeunes de 15 ans et plus dans différentes filières et l'interaction des élèves/étudiants avec le marché du travail (tableau 2.3).

Tableau 2.3

Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : dans quelle mesure les élèves/étudiants développent-ils leurs compétences ?



1. Tous les indicateurs de l'Évaluation des compétences des adultes pour la Belgique se rapportent à la Flandre.

2. Tous les indicateurs de l'Évaluation des compétences des adultes pour le Royaume-Uni se rapportent à l'Angleterre et à l'Irlande du Nord.

3. Le Canada, les États-Unis et l'Irlande ne proposant pas de diplôme professionnel correspondant au niveau 3 de la CITE, une valeur « manquante » a été renseignée pour cet indicateur. Les programmes d'EFPP du deuxième cycle du secondaire sont les programmes de niveau 3C long et 3B de la CITE, à l'exclusion des domaines d'études « Programmes généraux » et « Lettres et arts ».

4. Pour l'Australie et la Finlande, les valeurs ont été calculées à partir de la proportion globale d'étudiants cumulant études et emploi telle qu'elle ressortait de l'Évaluation des compétences des adultes, compte tenu de la forte corrélation entre les deux catégories.

Remarques : tous les indicateurs ont été normalisés de telle manière que les valeurs les plus élevées correspondent aux résultats les meilleurs. L'indicateur de synthèse est la moyenne simple des cinq indicateurs.

Sources : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données) ; OCDE (2013c), « PISA : Programme international 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>.



Note

1. Ce groupe correspond aux jeunes qui ne se sont pas soumis à l'évaluation informatisée, que ce soit parce qu'ils n'étaient pas familiarisés avec l'informatique, parce qu'ils avaient échoué au test de base ou encore parce qu'ils avaient choisi de ne pas effectuer l'évaluation sous cette forme. Bien que les jeunes appartenant à cette dernière catégorie ne soient pas nécessairement inexpérimentés en informatique ou dépourvus des compétences requises pour effectuer l'évaluation informatisée, ils ont davantage de points communs avec ceux qui ont échoué au test de base qu'avec ceux qui l'ont réussi et se sont soumis à cette évaluation (OCDE, 2013a).

Références

Atfield, G. et **K. Purcell** (2010), « Graduate labour market supply and demand: Final year students' perceptions of the skills they have to offer and the skills employers seek », *Futuretrack Working Paper*, n° 4.

Beffy, M., D. Fougère et **A. Maurel** (2009), « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires », *Économie et Statistique*, n° 422, Paris.

Bradshaw, C., L. O'Brennan et **C. McNeely** (2008), « Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving », in N.G. Guerra et C.P. Bradshaw (éd.), *Core Competencies to Prevent Problem Behaviours and Promote Positive Youth Development, New Directions for Child and Adolescent Development*, n° 122, pp. 19-32.

Bratti, M., R. Naylor et **J. Smith** (2008), « Heterogeneities in the returns to degrees: Evidence from the British Cohort Study 1970 », document de travail, Université de Warwick.

Brunello, G. et **A. Medio** (2001), « An explanation of international differences in education and workplace training », *European Economic Review*, n° 45, pp. 307-322.

Brunello, G. et **L. Rocco** (2014), « The Effects of Vocational Education on Adult Skills and Wages. What can we learn from PIAAC? », COM/DELSA/EDU/PIAAC(2014)11, document de l'OCDE à usage officiel, présenté lors de la 13^e réunion du Comité des pays membres du PIAAC, 15-16 décembre 2014, Paris.

Causa, O. et **Å. Johansson** (2009), « Intergenerational social mobility », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, n° 707, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/223106258208>.

Clark, D. (2001), « Why do German firms subsidize apprenticeship training? Test of asymmetric information and mobility cost explanation », *Vierteljahreshefte für Wirtschaftsforschung*, n° 70, pp. 102-106.

Cunha, F. et **J.J. Heckman** (2007), « The technology of skill formation », *American Economic Review*, vol. 97, n° 2.

Davies, P. et al. (2013), « Labour market motivation and undergraduates' choice of degree subject », *British Educational Research Journal*, vol. 39, n° 2, pp. 61-382.

De Rick, K. (2008), « Costs and benefits of apprenticeships in the lowest track of VET », International Network on Innovative Apprenticeship, Vienne, 1^{er} et 2 février 2008.

Duquet, N., I. Glorieux, I. Laurijssen et **Y. Van Dorselaer** (2010), « An unfinished job? The effect of subject choice and family formation processes on labour market outcomes for young men and women », *Journal of Education and Work*, vol. 23, n° 4, pp. 319-338.

Finnie, R. et **M. Frenette** (2003), « Earnings differences by major field of study: Evidence from three cohorts of recent Canadian graduates », *Economics of Education Review*, vol. 22, n° 1, pp. 179-192.

Fredriksen, B. et **J.-P. Tan** (2008), « East Asia education study tour: An overview of key insights », in B. Fredriksen et J.-P. Tan (éd.), *An Africa Exploration of the East Asian Education Experience*, Banque mondiale, Washington, DC.

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.

Humburg, M., R. van der Velden et **A. Verhagen** (2013), « The employability of higher education graduates: The employers' perspective », Commission européenne, www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/658FB04A-909D-4D52-A83D-21A2AC4F2D38/8096/employabilitystudy_final.pdf.

Lerman, R.I. (2013), « Skill development in middle level occupations: The role of apprenticeship training », *IZA Policy Paper*, n° 61, Institute for the Study of Labor (IZA).

Lowden, K. et al. (2011), *Employers' Perceptions of the Employability Skills of New Graduates*, Université de Glasgow, SCRE Centre et Edge Foundation.

Lyche, C. (2010), « Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 53, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>.



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° 4, pp. 419-441.

OCDE (2015), *Regards sur l'éducation : Rapport intermédiaire : Mise à jour des indicateurs relatifs à l'emploi et au niveau de formation*, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/edu/RSE-Rapport-Intermediaire.pdf.

OCDE (2014a), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2014*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2014-fr.

OCDE (2014b), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr>.

OCDE (2014c), « Background paper prepared by the OECD », document préparé pour la conférence G20-OCDE-UE 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 (2013a), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>.

OCDE (2013b), *Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence (Volume II) : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205321-fr>.

OCDE (2013c), « 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 (2010), *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>.

Pallas, A. (2000), « The Effects of Schooling on Individual Lives », in M.T. Hallinan (éd.), *Handbook of the Sociology of Education*, pp. 499-525.

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>.

Quintini, G. et S. Martin (2014), « Same same but different: School-to-work transitions in emerging and advanced economies », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 154, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2t1rcwc-en>.

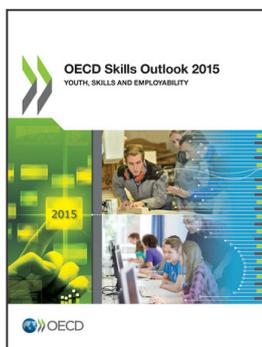
Reay, D., J. Davies, M. David et S.J. Ball (2001), « Choices of degree or degrees of choice? Class, race and the higher education choice process », *Sociology*, vol. 35, n° 4, pp. 855-874.

Siow, A. (1984), « Occupational choice under uncertainty », *Econometrica*, n° 52, pp. 631-45.

Tan, J.-P. et Y.-J.J. Nam (2012), « Pre-employment technical and vocational education and training: Fostering relevance, effectiveness, and efficiency », in Almeida et al. (éd.), *The Right Skills for the Job?: Rethinking Training Policies for Workers*, Banque Mondiale, Washington, DC.

Usher, A. (2006), *Grants for students: What they do, why they work*, Canadian Education Report Series, Educational Policy Institute, Toronto, Ontario.

Zarkin, G. (1985), « Occupational choice: An application to the market for public school teachers », *Quarterly Journal of Economics*, n° 100, pp. 409-446.



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 tendances ? », dans *OECD Skills Outlook 2015 : Youth, Skills and Employability*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264235465-5-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.