

Chapitre 5

Des parcours plus clairs pour les apprenants

La formation professionnelle supérieure intervient à la croisée des chemins de carrière ; elle conduit en effet vers des pistes diverses et offre des possibilités d'études complémentaires. Ce carrefour professionnel doit proposer des parcours solides et bien indiqués. Le présent chapitre examine les différentes voies d'accès et de sortie pour les programmes d'enseignement professionnel postsecondaire et étudie la manière dont elles sont fléchées. Il fait observer que des diplômes professionnels de niveau supérieur sont nécessaires pour les diplômés du système de formation initiale, de manière à définir un plan de carrière permettant de renforcer et de valoriser la filière de la formation initiale. Des modes de fréquentation plus flexibles sont nécessaires pour les adultes. Il est en outre indispensable de prendre des mesures systématiques pour faciliter le passage de la formation professionnelle à l'enseignement supérieur. L'ensemble de la structure a besoin de s'appuyer sur un service d'information et d'orientation professionnelles de qualité.

Voies d'accès 1 : des diplômes de niveau plus avancé pour les diplômés du deuxième cycle du secondaire

Dans les pays possédant des systèmes solides d'enseignement professionnel au niveau du deuxième cycle du secondaire, les programmes professionnels postsecondaires jouent un rôle clé en proposant des formations censées étendre ou approfondir les formations professionnelles initiales. La présente section montre que cette structure a besoin d'être soutenue et, dans de nombreux pays, d'être activement développée. Des voies d'accès efficaces à des programmes d'enseignement professionnel sont également nécessaires pour les diplômés de l'enseignement général du deuxième cycle du secondaire.

Problèmes et défis : les besoins du marché du travail comme la demande des étudiants indiquent de mettre en place des diplômes de niveau plus avancé

Les diplômés de programmes d'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire doivent pouvoir suivre une formation complémentaire

Dans le passé, certains ont pensé que la formation professionnelle initiale fournirait l'ensemble des compétences nécessaires pour occuper un poste unique pendant toute une vie. Même dans le passé, cette attente a souvent été infondée, et elle est aujourd'hui totalement dépassée, à mesure que les progrès de la technique avancent et modifient la demande de compétences plus poussées. Malgré cela, dans de nombreux pays, les possibilités dont disposent les diplômés des programmes d'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire pour approfondir et actualiser leurs compétences restent limitées. Cette situation est préoccupante parce qu'avant toute chose, l'absence de telles possibilités dissuade les jeunes d'entamer une formation professionnelle initiale, parfois en faveur de filières moins adaptées.

Un grand nombre de diplômés des programmes d'enseignement général du deuxième cycle du secondaire ont besoin de suivre une formation professionnelle

Certains pays disposent d'un nombre limité de programmes d'enseignement professionnel au niveau du deuxième cycle du secondaire ; ils conservent des programmes scolaires de portée très générale et reportent les

programmes professionnels spécifiques au niveau postsecondaire. Dans de telles circonstances, le passage à des programmes postsecondaires marque le moment critique où les jeunes choisissent pour la première fois une filière professionnelle.

Recommandation : mettre en place des programmes pour renforcer les compétences des diplômés de l'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire

Pour répondre aux besoins du marché du travail et aux aspirations des étudiants, veiller à ce que les diplômés des programmes d'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire aient la possibilité de préparer des diplômes d'enseignement professionnel et général à un niveau plus avancé.

Explication et démarches nationales : élaborer des parcours de transition

Certains programmes visent à approfondir et à renforcer les compétences des diplômés de l'enseignement professionnel

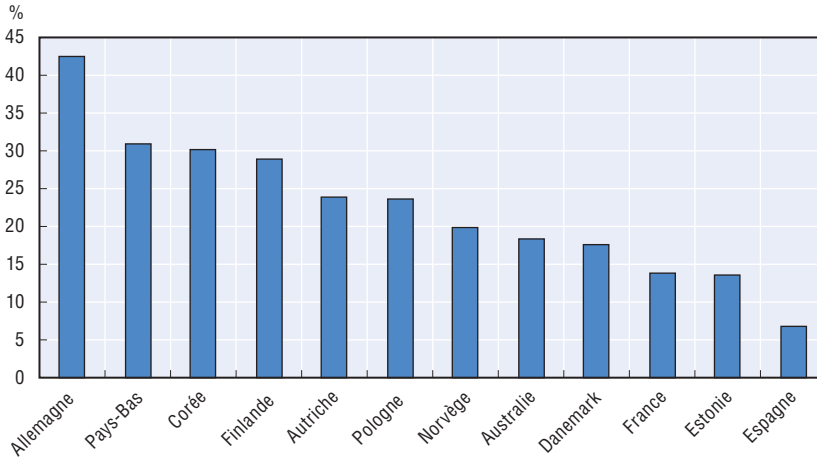
De nombreux pays ont essayé de reproduire chez eux le système d'apprentissage en alternance, lequel combine formation en entreprise et enseignement théorique à l'école. Ces tentatives ont parfois échoué en raison de l'attention insuffisante prêtée aux structures – y compris aux divers autres programmes disponibles pour les apprentis qualifiés dans les pays proposant ces formations en alternance. De tels programmes permettent d'acquérir des compétences techniques spécialisées ou des compétences qui viennent compléter une aptitude professionnelle initiale – par exemple la capacité à former d'autres personnes ou à utiliser une aptitude professionnelle dans une petite entreprise. Ces filières d'apprentissage et de formation professionnelle contribuent à professionnaliser l'activité initiale en mettant en place un plan de carrière et des voies de progression. Elles jouent par conséquent un rôle majeur dans le renforcement du système d'apprentissage, à la fois en proposant un parcours professionnel ascendant aux apprentis diplômés, et en dispensant une formation professionnelle aux tuteurs dans les entreprises. L'encadré 1.3 du chapitre 1 présente les possibilités dont dispose l'Allemagne. Dans certains pays, notamment en Allemagne, en Corée et aux Pays-Bas, un tiers ou plus des personnes suivant une formation professionnelle viennent de filières professionnelles au niveau du deuxième cycle du secondaire (voir le graphique 5.1).

Les compétences managériales sont importantes

Outre les compétences techniques associées à certaines professions, des compétences en matière de supervision sont nécessaires pour les personnes qui gèrent d'autres personnes dans ces professions. Certains pays ne proposent

Graphique 5.1. **Passage de l'enseignement du deuxième cycle du secondaire à des programmes de formation professionnelle**


Pourcentage de personnes de 16 à 65 ans suivant un programme d'enseignement professionnel¹ de cycle court dont le niveau d'études le plus élevé est une formation professionnelle du deuxième cycle du secondaire



Notes : La formation professionnelle du deuxième cycle du secondaire inclut des programmes classés aux niveaux 3C long, 3B et 3A de la CITE et désignés par les pays comme étant axés sur la formation professionnelle.

1. Pour une définition et une explication, voir l'encadré 1.4.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098592>

pas de formations pour les maîtres d'apprentissage – voir par exemple les Recommandations de l'OCDE pour la Norvège dans Kuczera et al. (2008). Dans d'autres pays, la formation des cadres intermédiaires est peu développée. D'après une étude récente commandée par le gouvernement britannique, l'inefficacité de l'encadrement coûte aux entreprises britanniques plus de 19 milliards GBP par an, alors qu'en 2012, près des trois quarts des entreprises en Angleterre faisaient état d'un déficit de compétences dans les domaines de l'encadrement et de la direction. Chez les cadres britanniques, 43 % ont estimé que leur hiérarchie était inefficace, une personne sur cinq seulement étant qualifiée (BIS, 2012). L'encadré 5.1 donne deux exemples de formation à l'encadrement.

Les diplômés des programmes de formation professionnelle initiale suivent souvent aussi des programmes d'enseignement supérieur plus général

Aux Pays-Bas, environ la moitié des diplômés de la formation professionnelle initiale la plus poussée (MBO 4) poursuivent leurs études dans des programmes de licence professionnelle dans des Hogescholen (Fazekas et Litjens, 2014). En Allemagne, l'accès à l'université des étudiants ne possédant

Encadré 5.1. **Compétences en matière d'encadrement**

En **Roumanie**, les écoles de formation des chefs de chantier proposent des programmes censés permettre à des techniciens expérimentés de s'acquitter de tâches d'encadrement sur leur lieu de travail et d'acquérir les compétences nécessaires pour superviser les élèves pendant leurs stages, enseigner des matières professionnelles à l'école et mettre à jour leurs compétences techniques. Ces écoles ont beaucoup de caractéristiques communes avec les examens professionnels dans d'autres pays. En Roumanie, comme dans quelques autres pays de l'OCDE, un tel diplôme est souvent nécessaire pour être travailleur indépendant et/ou pour monter une entreprise. Les écoles de formation des chefs de chantier sont en mesure de proposer leurs propres programmes en fonction des besoins des employeurs locaux. Dans certains cas, les programmes peuvent viser à fournir aux futurs chefs de chantier les compétences nécessaires pour diriger une équipe ; dans d'autres, ils renforcent les compétences pédagogiques requises pour diriger la formation pratique des élèves.

En **Islande**, les apprentis diplômés peuvent, après une période de travail déterminée –un an dans la plupart des domaines–, apprendre à diriger leur propre activité, par le biais de l'examen de maîtrise ; en 2010, 566 élèves étaient inscrits à cet examen (ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, 2012). Ces programmes sont principalement enseignés dans les établissements du deuxième cycle du secondaire, mais également dans deux universités. Les cours ont habituellement lieu le soir et comprennent des cours sur des matières générales, sur l'encadrement et sur des sujets professionnels théoriques et pratiques.

Source : Musset, P. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Romania*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnRomania.pdf ; Musset, P. et R. Castañeda Valle (2013), *A Skills beyond School Commentary on Iceland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnIceland.pdf.

pas les titres et diplômes normalement requis s'est considérablement amélioré en 2009. La Suisse a ouvert les *Fachhochschulen* aux diplômés d'une formation en alternance via la mise en place d'un examen spécifique de fin d'études professionnelles (le *Berufsmaturität*), à effectuer en parallèle à un programme d'apprentissage, lequel donne accès à l'enseignement supérieur : environ 12 % des apprentis diplômés obtiennent le *Berufsmaturität* ; ils représentent la moitié des étudiants dans les *Fachhochschulen* (Fazekas et Field, 2013a). (L'accès aux *Fachhochschulen* est également possible par le biais de la reconnaissance des acquis.) L'Autriche a mis en place un examen similaire (le *Lehre mit Matura*) en 2008 (Musset et al., 2013). En Corée, même si les établissements d'enseignement professionnel secondaire sont conçus pour

entrer directement sur le marché du travail, en fait les trois quarts environ des diplômés passent immédiatement dans l'enseignement supérieur (Kuczera, Kis et Wurzburg, 2009).

Parallèlement à ces possibilités, des mesures doivent être prises pour aider les élèves à en bénéficier. Il est par conséquent utile d'élaborer des programmes d'enseignement professionnel au niveau du deuxième cycle du secondaire non seulement pour les aider à entrer sur le marché du travail mais aussi pour les préparer à suivre des études supérieures, en intégrant dans ces programmes un éventail assez vaste de compétences d'apprentissage, y compris des compétences de base –un point souligné dans OCDE (2010).

La formation professionnelle supérieure offre parfois une première expérience de préparation à un métier

Les jeunes qui quittent l'enseignement général au niveau du deuxième cycle du secondaire ne sont pas préparés pour un métier en particulier, et peuvent donc avoir besoin d'une formation plus poussée pour obtenir un emploi satisfaisant, même s'ils n'aspirent pas à obtenir des titres et diplômes de niveau universitaire. Ce passage est particulièrement critique dans les pays comme les États-Unis, où la préparation à la vie professionnelle est peu développée au niveau du deuxième cycle du secondaire. Cette situation a été exprimée à travers la requête du Président Obama, formulée dans son discours de 2009 sur l'état de l'Union, de permettre à tous les jeunes citoyens des États-Unis d'Amérique de suivre, après leurs études secondaires, au moins une année d'enseignement supérieur ou de formation professionnelle. Aux États-Unis, diverses initiatives cherchent à gérer au mieux cette étape de transition, dans l'objectif d'encourager l'accès à l'éducation postsecondaire, et en conséquence de réduire le risque de décrochage scolaire après le secondaire. Une démarche très courante pour faciliter cette transition consiste en ce que les étudiants suivent quelques modules d'un programme postsecondaire pendant leurs études secondaires. Ce système est actuellement mis à l'essai en Écosse également (Kuczera, 2013). L'encadré 5.2 compare cette démarche aux États-Unis avec les instituts d'enseignement professionnel en Autriche, lesquels visent également, d'une manière totalement différente, à faciliter le passage vers l'enseignement postsecondaire en intégrant les niveaux à la fois secondaire du deuxième cycle et postsecondaire dans un programme et un diplôme uniques.

Encadré 5.2. Différentes approches du passage vers l'enseignement postsecondaire : les États-Unis et l'Autriche

Aux **États-Unis**, les données disponibles indiquent que les résultats scolaires dans le secondaire ont une influence sur les résultats ultérieurs dans l'enseignement supérieur. Elles décrivent en outre divers programmes du secondaire axés sur la préparation à l'enseignement postsecondaire, lesquels sont sans équivalent dans les autres pays de l'OCDE. Parmi ces programmes figurent entre autres les unités de valeur obtenues en fin de secondaire et comptant pour le supérieur et les examens de passage dans l'enseignement supérieur. Par exemple, l'achèvement accéléré des études est une initiative nationale soutenue par le fonds fédéral Perkins qui permet aux élèves d'acquérir des unités de valeur postsecondaires pendant leurs études secondaires. En exposant les élèves au travail et à la culture universitaires, cette initiative les familiarise et les prépare aux attentes des établissements d'enseignement supérieur. En 2001, 15 % des élèves du secondaire en Floride ont acquis des unités de valeur comptant pour le supérieur.

En **Autriche**, 27 % des élèves du deuxième cycle du secondaire s'inscrivent dans un établissement d'enseignement professionnel supérieur (*Berufsbildende höhere Schule*), où ils peuvent acquérir au bout de 5 ans à la fois un diplôme professionnel et le *Reifeprüfung*, lequel leur donne accès à l'université. Après plusieurs années d'expérience professionnelle, les diplômés des établissements d'enseignement professionnel technique et agricole obtiennent le titre d'« ingénieur ». Les établissements d'enseignement professionnel supérieur sont également accessibles aux diplômés d'autres programmes du deuxième cycle du secondaire. De plus en plus, ces établissements représentent une importante voie d'accès à l'enseignement supérieur : un étudiant sur quatre à l'université, et presque un étudiant sur deux dans les *Fachhochschulen*, sont désormais diplômés d'un établissement d'enseignement professionnel supérieur.

Étant donné que ces programmes de cinq ans incluent à la fois un élément postsecondaire et un élément du deuxième cycle du secondaire, les diplômés des établissements d'enseignement professionnel supérieur en Autriche sont classés au niveau 4A de la CITE. Presque 20 % de la cohorte obtiennent un diplôme à ce niveau de qualification, ce qui correspond à la plus forte proportion de l'OCDE après la République tchèque (26 %). Cette situation indique que les programmes d'enseignement professionnel supérieur, qui combinent les niveaux postsecondaire et secondaire du deuxième cycle, ont peu d'équivalents internationaux.

Source : Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en> ; Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.

Voies d'accès 2 : développer l'offre pour les adultes

Deux raisons principales expliquent pourquoi les établissements d'apprentissage postsecondaires laissent parfois les adultes de côté. L'une est que pendant de nombreuses années dans les pays de l'OCDE, l'offre de jeunes suivant une formation postsecondaire était quasiment intarissable, fournissant une clientèle fiable aux prestataires de formation sans avoir à s'occuper des adultes. La seconde est que les adultes ont des besoins d'apprentissage très complexes, outre le désir (du moins du point de vue du prestataire) de se simplifier la vie et de se concentrer sur les jeunes sortis du système scolaire. La présente partie examine comment cette situation évolue pour des raisons démographiques et autres, et indique que l'offre de formation professionnelle pour les adultes doit désormais s'améliorer.

Problèmes et défis : une réponse inégale aux besoins des adultes

Les adultes ont des besoins très différents des jeunes sortis du système scolaire

Les jeunes sont aujourd'hui de moins en moins nombreux dans beaucoup de pays de l'OCDE (à l'exception notoire des États-Unis), de sorte que l'importance relative de la formation des adultes par rapport aux qualifications de la main-d'œuvre augmente. Les pouvoirs publics doivent par conséquent accorder une attention accrue aux besoins des adultes, tandis que les prestataires de formation doivent quant à eux repenser leurs méthodes à mesure qu'évolue le profil de leurs stagiaires. Les adultes sont nombreux à profiter des programmes professionnels pour approfondir leurs compétences techniques, opérer une réorientation professionnelle ou reprendre une activité après une période consacrée à la famille. Vu les changements économiques et technologiques rapides, certains travailleurs doivent mettre leurs compétences à niveau pour rester au courant des nouveaux besoins, tandis que d'autres doivent acquérir des compétences entièrement nouvelles.

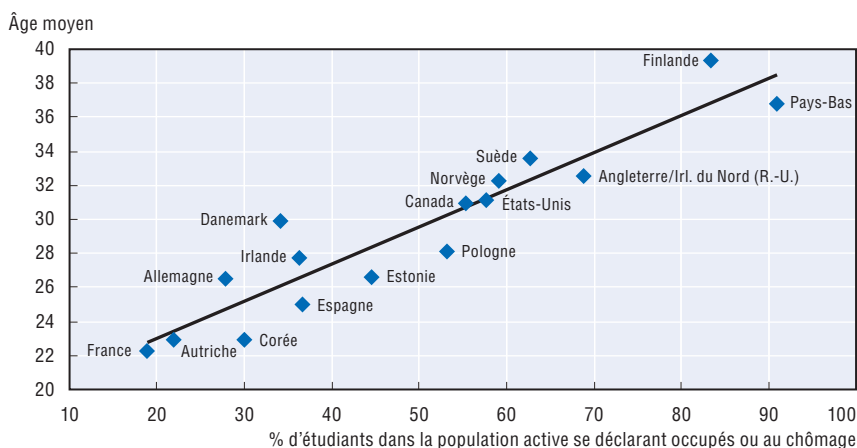
Les adultes doivent souvent concilier leur effort de formation et les exigences de leur vie professionnelle et personnelle. Ils souhaitent peut-être étudier à temps partiel ou à un rythme plus flexible. Il se peut que le centre d'apprentissage soit éloigné de leur domicile et/ou de leur lieu de travail, ce qui peut rendre attrayante la possibilité d'apprendre à distance. Les adultes possèdent peut-être déjà une expérience et des compétences pertinentes ; il est donc inutile qu'ils suivent certaines parties du programme. Leur situation est donc très différente de celle des jeunes fraîchement diplômés du deuxième cycle du secondaire.

Les systèmes nationaux de formation font participer les adultes à différents degrés

Le graphique 5.2 indique comment les systèmes nationaux se situent les uns par rapport aux autres. Dans certains pays, comme en Autriche et en Corée, les personnes en formation ont tendance à être jeunes, et peu se décrivent comme faisant partie de la population active. Ce sont surtout des étudiants à plein temps, par exemple dans les établissements autrichiens d'enseignement professionnel supérieur, ou dans les établissements coréens d'enseignement postsecondaire. Dans d'autres pays, les étudiants ont le plus souvent autour de trente ans. Aux États-Unis, les formations proposées dans les *community colleges* sont principalement fréquentées par des adultes étudiant à temps partiel (Kuczera et Field, 2013). En Autriche, en Allemagne et en Suisse, les examens professionnels dirigés par le secteur privé sont utiles pour les adultes possédant quelques années d'expérience professionnelle (Musset et al., 2013 ; Fazekas et Field, 2013a, 2013b).


Graphique 5.2. Beaucoup d'adultes en formation sont des actifs

Âge moyen des personnes de 16-65 ans suivant une formation professionnelle¹



1. Pour une définition et une explication, voir l'encadré 1.4.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098459>

Des obstacles structurels et financiers peuvent entraver l'apprentissage des adultes

Il n'est pas facile de mettre en place un système de formation professionnelle qui réponde aux besoins des adultes. Les établissements qui proposent principalement des cours pendant la journée en semaine aux étudiants à plein temps peuvent juger difficile de modifier les emplois du temps, notamment parce que de tels changements impliqueraient que les professeurs

fassent davantage cours en dehors des horaires de travail normaux, à savoir le soir et le week-end. Il peut également s'avérer difficile de décomposer les programmes en modules distincts pour faciliter l'attribution de dispenses de cours et permettre de suivre différents rythmes d'apprentissage. La reconnaissance des acquis supposera d'adopter de nouvelles méthodes d'évaluation et d'accorder d'éventuelles dispenses de cours non prévues : comme on l'a vu au chapitre 4, la mise en œuvre de ce processus se fera par étapes.

Recommandation : mettre en place des modalités flexibles d'apprentissage adaptées aux besoins des adultes

Répondre aux besoins des adultes en formation, mettre en place des modes de fréquentation flexibles, notamment le temps partiel, le découpage en modules, l'apprentissage à distance et des méthodes fondées sur les compétences.

Explication et démarches nationales : autres modèles d'offres de formation

Les prestataires de formation peuvent apporter des réponses pertinentes

Diverses solutions existent pour répondre aux besoins des adultes :

- Les établissements distincts de formation pour adultes proposent les mêmes titres et diplômes que ceux délivrés aux jeunes. Au **Danemark**, un système parallèle de formation pour les adultes leur donne accès à des titres et diplômes postsecondaires à des niveaux qui correspondent à ceux du système éducatif ordinaire. Plus de 40 % des adultes participent chaque année à des formations formelles et/ou non formelles (OCDE, 2011).
- Répartis dans toute la **Belgique (Flandres)**, des centres de formation pour adultes dispensent un enseignement de la deuxième chance et proposent des programmes d'acquisition des compétences de base et des programmes d'enseignement professionnel aux niveaux du deuxième cycle du secondaire et postsecondaire. Pour faciliter la participation des adultes qui travaillent, des mesures ont été prises pour améliorer la flexibilité des programmes (en particulier pour les premiers diplômes spécialisés) par le biais d'un découpage en modules (ministère flamand de l'Éducation et de la Formation, 2013).
- **L'Islande** adopte une approche conçue pour répondre aux besoins d'une population dispersée. Douze centres régionaux d'apprentissage tout au long de la vie proposent des programmes d'apprentissage à distance et d'apprentissage décentralisé à tous les niveaux d'enseignement, y compris la formation aux professions réglementées ; la reconnaissance des acquis se fait par le biais d'une évaluation à la fois formelle et informelle (voir également l'encadré 4.5). Les centres coopèrent avec les employeurs pour recenser les besoins en formation et proposer une orientation professionnelle (Musset et Castañeda Valle, 2013).

Il importe également de privilégier les méthodes fondées sur les compétences

Les méthodes fondées sur les compétences, comme on l'a vu au chapitre 4, jouent un rôle particulier car elles répondent aux besoins des adultes qui possèdent déjà une expérience professionnelle. La reconnaissance des acquis encourage le retour à l'éducation grâce à la validation des compétences pertinentes et aux dispenses de cours qui y sont associées. Il est par conséquent important que les prestataires de formation proposent la reconnaissance des acquis parmi les services proposés aux adultes. Les examens professionnels jouent également un rôle important, en partie parce qu'ils sont un moyen de reconnaître les connaissances acquises, mais aussi parce que les cours préparatoires obligatoires sont généralement très flexibles, ce qui permet aux personnes qui les suivent de se préparer aux examens à leur propre rythme, et de la façon dont elles le souhaitent. Cette méthode répond amplement aux besoins des adultes.

Il est parfois nécessaire de modifier le modèle de financement afin de soutenir les formations à temps partiel

Il peut s'avérer aussi utile de modifier les mécanismes de financement, lesquels partent parfois du principe que les étudiants à temps partiel ont un emploi et ont donc besoin d'une aide financière moindre (voir l'encadré 5.3).

Encadré 5.3. Modifier le système de financement pour soutenir l'offre de formation à temps partiel pour les adultes aux Pays-Bas

Aux Pays-Bas, les établissements publics sont tenus, en vertu de la loi, de proposer uniquement des programmes éducatifs complets ; ils ne peuvent par conséquent pas accorder d'unités de valeur pour les modules individuels qui composent une formation à temps partiel. Le nombre d'étudiants à temps partiel dans l'enseignement public est faible et ne cesse de diminuer, passant d'environ 20 % de la population étudiante totale dans les programmes professionnels en 2005 à moins de 15 % en 2011. Les adultes sont nombreux à pouvoir s'acquitter de leurs droits d'inscription (ou dont les droits sont pris en charge) ; ils ont par conséquent tendance à préférer le secteur privé, où les cours sont modulaires et le rythme d'apprentissage plus flexible.

Encadré 5.3. **Modifier le système de financement pour soutenir l'offre de formation à temps partiel pour les adultes aux Pays-Bas** (suite)

C'est ainsi qu'un marché à deux niveaux est apparu. Les droits d'inscription dans les établissements publics sont subventionnés et leur plafond a été fixé à environ 1 800 EUR par an pour 2013-14. Dans le secteur privé non subventionné, les droits d'inscription sont souvent deux à trois fois plus élevés pour des programmes comparables. Ce marché à deux niveaux pose problème en termes d'équité (entre les élèves bénéficiant de subventions et les autres) et d'efficacité (les incitations à participer sont plus fortes auprès des élèves bénéficiant de subventions, ce qui risque d'altérer la diversité de l'offre). L'offre de formation peut par conséquent ne pas répondre aux besoins des adultes qui souhaitent participer et qui peuvent bénéficier d'un soutien financier, mais qui nécessitent un aménagement des cours à temps partiel.

Reconnaissant ces difficultés, les pouvoirs publics ont proposé de mettre en place des prêts financés par des fonds publics pour les adultes qui souhaitent reprendre leurs études, ainsi qu'un système permettant à certains groupes cibles d'utiliser un chèque-éducation pour suivre certains programmes d'enseignement professionnel postsecondaire, y compris à temps partiel dans le secteur privé. Une simulation indique que les chèques contribueraient à une augmentation de 6 à 11 % de la participation des adultes. La mise en œuvre et le contenu du système des chèques-éducation n'ont pas encore été validés.

Source : Fazekas, M. et I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264221840-en>.

Le passage de la formation professionnelle à l'enseignement général et supérieur

De nombreux diplômés des programmes professionnels cherchent à accéder à des programmes d'enseignement général, mais ils rencontrent souvent des difficultés pour faire reconnaître leurs titres et diplômes professionnels afin d'obtenir des dispenses de cours. La présente section indique qu'il est nécessaire de prendre des mesures systématiques pour faciliter ces transitions, notamment améliorer la transparence des contenus, coordonner les accords de reconnaissance et de correspondance des diplômes entre les établissements et veiller à ce que les résultats de la formation professionnelle supérieure soient aussi transparents que possible.

Problèmes et défis : obstacles à la transition

La reconnaissance de la formation professionnelle supérieure est insuffisante

Les diplômés d'une formation professionnelle postsecondaire souhaitent souvent poursuivre leurs études dans des programmes d'enseignement supérieur en lien avec leur formation. Lorsqu'ils le font, les résultats de leur enseignement professionnel devraient dans l'idéal être reconnus par le biais de l'accès à certains cours et de dispenses pour d'autres cours – par exemple les titulaires d'un diplôme de formation professionnelle supérieure ou d'un premier diplôme spécialisé entrent directement en deuxième ou troisième année d'un programme de licence. Mais des obstacles sont fréquemment signalés. Le problème réside souvent dans le manque de transparence quant à la façon dont différents programmes s'articulent les uns avec les autres, mais il se peut aussi que les établissements d'enseignement supérieur ne soient pas suffisamment incités à accorder des dispenses de cours. Il faut également tenir compte du morcellement du système de gouvernance, comme on l'a vu au chapitre 2, avec différentes branches du gouvernement qui gèrent différents secteurs éducatifs et des établissements d'enseignement postsecondaire relativement indépendants. Cette situation peut entraîner un manque d'efficacité à de multiples niveaux : pour les étudiants parce qu'ils doivent reprendre des cours qu'ils ont déjà suivis, pour les pouvoirs publics qui vont peut-être payer pour ces répétitions, et pour les établissements qui doivent souvent mener des négociations laborieuses pour parvenir à des accords de correspondance et de reconnaissance des diplômes pour chaque programme et avec chaque établissement.

En Autriche, les diplômés des établissements d'enseignement professionnel supérieur peuvent, en principe, préparer un diplôme de licence dans un programme d'études pertinent en intégrant la formation au deuxième ou au troisième semestre (Prokopp et Luomi-Messerer, 2009), mais une telle transition, qui dépend d'accords individuels entre établissements, est parfois inexistante. Pour tenter de remédier à cette situation, de nombreux établissements d'enseignement professionnel supérieur ont établi des partenariats avec des établissements d'enseignement général postsecondaire à l'étranger, lesquels permettent à leurs diplômés de décrocher une licence professionnelle en un délai aussi court qu'une année d'études supplémentaire, ce qui représente une voie beaucoup plus rapide que toutes celles disponibles en Autriche (Musset et al., 2013). En Allemagne, les établissements d'enseignement professionnel postsecondaire (*Fachschulen*) appliquent des règles fixées par les autorités provinciales (*Länder*), ce qui garantit la comparabilité des programmes au niveau provincial ; mais le passage vers des programmes d'enseignement général reste difficile (voir Fazekas et Field,

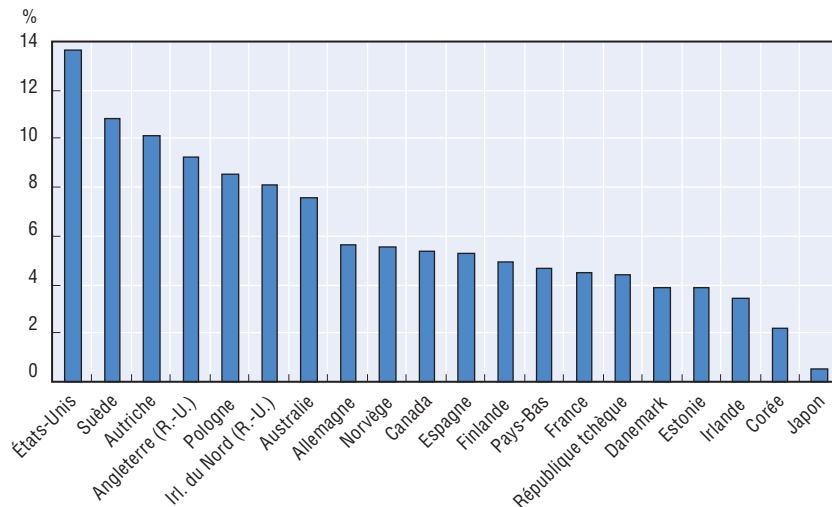
2013b ; Hippach-Schneider et al., 2012). En Israël, les diplômés des formations d'ingénierie ont du mal à obtenir des dispenses de cours dans les programmes de licence à l'université (Musset, Kuczera et Field, 2014).

Le passage dans des programmes de niveau supérieur est courant dans certains pays

À tout moment, plus d'un diplômé sur dix des programmes professionnels de cycle court en Autriche, en Suède et aux États-Unis étudient au niveau supérieur (voir le graphique 5.3). Mais il arrive que les personnes ayant suivi une formation professionnelle ne voient pas l'intérêt d'obtenir un titre ou un diplôme d'enseignement supérieur. Aux États-Unis, par exemple, les taux de transfert vers les diplômes de licence des personnes titulaires d'un premier diplôme spécialisé axé sur une profession en particulier sont inférieurs à ceux des personnes titulaires d'un premier diplôme spécialisé de niveau universitaire. Cinq ans après l'obtention de leur diplôme, 11 % des premières étaient dans des filières de transition vers un diplôme de l'enseignement supérieur, contre 16 % des dernières (Alfonso et al., 2004). Les transferts vers des programmes sanctionnés par un certificat, ou à partir de tels programmes, sont également courants, vu que 19 % des personnes


Graphique 5.3. **Passage dans l'enseignement supérieur**

Pourcentage des personnes âgées de 16 à 65 ans qui sont diplômées d'un programme professionnel de cycle court¹ et qui poursuivent des études supérieures (5A ou 5B)



1. Pour une définition et une explication, voir l'encadré 1.4.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098611>

titulaires d'un certificat possèdent également un diplôme spécialisé, et 12 % un diplôme de licence. Le certificat précède généralement le diplôme ou le titre de niveau universitaire (Carnevale, Rose et Hanson, 2012).

Recommandation : des cadres pour la correspondance et la reconnaissance des diplômes qui reposent sur des mesures de transparence et de qualité

Mettre au point des systèmes de reconnaissance des diplômes pour faciliter le passage de la formation professionnelle à l'enseignement supérieur. Faire reposer ces cadres sur des mesures garantissant la transparence et la qualité des résultats de la formation professionnelle supérieure.

Explication et démarches nationales : transparence, coordination et assurance de la qualité

Les pays de l'OCDE appliquent diverses mesures pour faciliter les transitions

Pour tenter de résoudre les problèmes liés à la correspondance et à la reconnaissance des diplômes, les pays ont recours à trois formes principales de mesures : d'abord, celles qui permettent de s'assurer que les diplômés des programmes professionnels possèdent les compétences nécessaires pour rejoindre des programmes de niveau supérieur, et qu'ils peuvent en attester ; ensuite, celles qui permettent d'améliorer la transparence des contenus des cours de manière à recenser rapidement les doublons et à y remédier par le biais de dispenses de cours ; enfin, des mécanismes de coordination visant à simplifier et à faciliter la correspondance et la reconnaissance des diplômes.

Les établissements d'accueil doivent avoir des garanties suffisantes en termes de connaissances acquises

La transparence des résultats de l'enseignement est toujours difficile à mettre en place, notamment lorsque les établissements postsecondaires sont libres de concevoir leurs propres programmes. Du point de vue de l'établissement qui valide l'accès des étudiants ou qui négocie des dispenses de cours, il ne doit y avoir aucun doute sur le fait non seulement que la matière concernée a été étudiée, mais aussi qu'elle a été correctement dispensée. Cela signifie que le contenu des cours doit être clairement connu, que les méthodes d'évaluation doivent être crédibles, et que des éléments doivent attester de la capacité des candidats à apprendre en milieu universitaire, y compris des compétences générales de haut niveau. Cela signifie souvent que la correspondance et la reconnaissance des diplômes sont effectuées par le biais d'accords bilatéraux locaux, dans lesquels le contenu des cours est connu par les deux parties et les méthodes d'évaluation respectées, l'ensemble étant renforcé par l'expérience pratique des diplômés de certains programmes.

Une description précise du contenu des cours devrait faciliter la correspondance et la reconnaissance des diplômes

Comme on l'a vu au chapitre 4, la flexibilité locale des programmes d'études peut faciliter la correspondance et la reconnaissance des diplômes à l'échelle locale. Cela ne résout cependant pas les difficultés liées à l'adoption d'une approche plus générale de cette question, pour apporter notamment une réponse aux personnes souhaitant étudier dans une autre région du pays. Une solution consiste à numéroter systématiquement les différents modules de cours dans un souci de comparabilité (voir l'encadré 5.4).

Encadré 5.4. Numérotation des cours en Floride, États-Unis

Le mécanisme de correspondance des diplômes en Floride vise à ce que les programmes professionnels (appelés CTE – enseignement technique et professionnel – aux États-Unis) soient comparables entre les établissements et à ce que des voies d'accès soient mises en place entre les différents diplômes et les différents niveaux d'enseignement. La comparabilité des programmes est possible grâce à la désignation du contenu des cours au sein du système national de numérotation des cours. Les cours dont le contenu est identique et qui sont dispensés par des enseignants possédant des références comparables reçoivent le même numéro et sont considérés comme équivalents. Par conséquent, les établissements attribuent le même nombre d'unités de valeur aux cours équivalents, indépendamment du prestataire. Tous les établissements publics sont tenus de respecter des normes et des durées de programme définies par les pouvoirs publics, ce qui renforce la comparabilité. Le système de numérotation concerne tous les établissements publics mais seulement quelques établissements privés – ce qui signifie que des obstacles demeurent entre le secteur public et le secteur privé.

La reconnaissance des diplômes fonctionne bien s'il existe des mécanismes pour s'assurer que les étudiants répondent aux critères de l'établissement d'accueil. Les pouvoirs publics définissent à cette fin un ensemble de compétences et de connaissances générales de base (équivalant à 36 heures d'enseignement général) que chaque étudiant devrait acquérir avant de passer à un programme de licence, et celles-ci peuvent être liées à des cours spécifiques grâce au système de numérotation. Par exemple, un programme sanctionné par un diplôme spécialisé en sciences contient généralement entre 15 et 24 unités de valeur d'enseignement général transférable. En principe, le système commun de numérotation facilite aussi la reconnaissance des certificats du secteur privé obtenus en dehors du système officiel d'éducation et de formation, mais dans la pratique, ces voies d'accès ont été peu utilisées.

Source : Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.

Des mécanismes de reconnaissance systématique des diplômes peuvent faciliter le transfert des unités de valeur

Les mécanismes de reconnaissance et de correspondance des diplômes facilitent le passage d'un établissement et d'un programme à un autre. Ils ont en commun des programmes de base –par exemple les mathématiques dans un programme pour les électriciens, un service d'orientation professionnelle pour les étudiants qui envisagent de transférer leurs unités de valeur, des mesures incitant les établissements à mettre en place des accords de reconnaissance des diplômes, et la collecte des données pour suivre les transferts d'unités de valeur. Ils peuvent être codifiés dans la législation ou négociés par le biais d'accords entre établissements (Smith, 2010). Un système de gouvernance efficace, comme on l'a vu au chapitre 2, est une condition *sine qua non* des mécanismes de reconnaissance des diplômes. Une forme d'organe directeur ou coordonnateur est nécessaire pour négocier et gérer ces mécanismes, et pour encourager différentes organisations et différents établissements à coopérer dans l'intérêt du système dans son ensemble et des étudiants qui y évoluent. Des exemples d'accords de coordination sont donnés ci-dessous :

- Au **Canada**, les politiques de reconnaissance des diplômes sont très diverses, allant d'une procédure provinciale systématique de transfert des unités de valeur en Colombie-Britannique à un transfert d'unités de valeur négocié bilatéralement par les établissements dans l'Ontario (Junor et Usher, 2008).
- En **France**, il est possible pour les étudiants des instituts universitaires de technologie (IUT), après les deux premières années d'études, d'être admis dans des grandes écoles, dont les diplômés de niveau master peuvent, à leur tour, poursuivre des programmes de doctorat à l'université (EURASHE, 2011 ; Dunkel et Le Mouillour, 2009).
- En **Norvège**, où la reconnaissance des unités de valeur entre établissements est obligatoire depuis 1981, entre 10 % et 20 % des étudiants changent d'établissements pendant leurs études, principalement des universités vers les collèges universitaires durant les trois premières années, tandis que les flux s'inversent par la suite (OCDE, 2008).
- Au **Royaume-Uni**, la législation autorise les étudiants suivant une formation supérieure en deux ans à finalité professionnelle (*foundation degree*) à accéder à une licence d'enseignement (*honours degree*, normalement trois années à temps plein) en effectuant une année supplémentaire à temps plein, ou deux années à temps partiel. En 2007-08, 59 % des étudiants à temps plein et 42 % des étudiants à temps partiel dans une formation professionnelle supérieure en deux ans ont continué dans une licence d'enseignement en 2008-09. La plupart des étudiants qui ont poursuivi leurs études l'ont fait dans le même établissement (Cedefop, 2009).

En l'absence de coordination, les établissements utilisent des accords bilatéraux de transfert de programme à programme ou d'établissement à établissement (Junor et Usher, 2008). Pour donner une idée de la charge administrative que cela implique, le seul État de Washington (aux États-Unis) compte environ 6 600 accords officiels de reconnaissance des diplômes (WTECB, 2013).

Orientation professionnelle

Problèmes et défis : l'orientation professionnelle doit proposer diverses possibilités d'études postsecondaires

L'orientation professionnelle a souvent été négligée

La multiplication et parfois le morcellement des possibilités d'études postsecondaires signifient un choix plus large et par conséquent plus ardu. Aider les jeunes à prendre ce type de décisions est la mission de l'orientation professionnelle. La publication *Formation et emploi : relever le défi de la réussite* (OCDE, 2010) recense les problèmes au niveau de l'enseignement secondaire du deuxième cycle : les services d'orientation dans certains pays sont morcelés et manquent de moyens ; certains services d'orientation sont dominés par une démarche de conseil, ne connaissent pas suffisamment les possibilités sur le marché du travail ou n'en tiennent pas suffisamment compte ; ils peuvent également privilégier les études universitaires, surtout quand ce sont des enseignants formés à l'université qui orientent les étudiants. L'évolution dans un certain nombre de pays vers une plus grande professionnalisation de l'orientation professionnelle (Cedefop, 2009) doit être encouragée et étendue à tous les pays (voir l'encadré 5.5).

La diversité de l'offre postsecondaire, y compris universitaire, complique la tâche

D'autres difficultés se posent au niveau postsecondaire. Le service d'orientation préalable à l'entrée dans l'enseignement postsecondaire peut être effectué par divers organismes, y compris les services publics pour l'emploi et des services indépendants d'orientation professionnelle, mais aussi par les syndicats, les employeurs, les organisations bénévoles et celles du secteur privé, chacune ayant leurs propres intérêts et priorités. Cela signifie que les informations disponibles sur les métiers peuvent être extrêmement limitées. Par exemple, les données disponibles ont montré que les efforts déployés dans les pays proposant la formation en alternance pour donner aux diplômés l'accès à l'enseignement supérieur étaient relativement vains parce que certains étudiants, notamment des apprentis, ignoraient tout simplement l'existence de cette possibilité (Culpepper, 2007). Voir Musset et al. (2013) pour une analyse de ces questions en Autriche.

Encadré 5.5. **Orientation professionnelle et conseillers d'orientation en Écosse**

L'Écosse possède un service global d'orientation professionnelle qui est bien développé et qui est proposé dans des lieux divers comme les établissements scolaires, les universités, les administrations locales et les agences pour l'emploi. La coordination des services peut s'avérer difficile dans un système comprenant de nombreux prestataires, mais l'organisme *Skills Development Scotland* fait office de directeur stratégique, collaborant étroitement avec les établissements scolaires, les universités, les autorités locales et d'autres organismes et associations tels que les représentants des employeurs. Les multiples établissements qui proposent des services d'orientation professionnelle et les différentes voies de communication permettent au système d'atteindre des groupes différents, y compris les jeunes souhaitant accéder à l'enseignement postsecondaire et supérieur, et les chômeurs.

Contrairement à beaucoup d'autres pays de l'OCDE où le métier de conseiller d'orientation n'existe pas (l'orientation professionnelle étant souvent effectuée par les enseignants et les psychologues), l'Écosse reconnaît que « l'orientation professionnelle est une profession spécialisée distincte et définie qui exige un ensemble unique de compétences clés et de qualifications professionnelles pour toutes les personnes qui l'exercent ». Cette approche de la gestion des carrières implique d'aider les individus à reprendre leurs atouts, les objectifs qu'ils souhaitent se fixer, et les réseaux et les ressources qui les aideront à atteindre ces objectifs. Le but est par conséquent d'aider les individus à planifier leur carrière de façon indépendante en les dotant des connaissances et des outils dont ils ont besoin. Les services d'orientation à finalité professionnelle proposent en outre l'aide d'un coach qui intervient auprès des jeunes via des discussions, des sessions de groupe et un accompagnement individuel. Les jeunes qui ont besoin d'aide pour réussir leur entrée sur le marché du travail bénéficient de conseils personnalisés, et cela vaut pour tous les jeunes qui ont besoin d'informations complémentaires.

Source : Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Scotland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnScotland.pdf.

En ce qui concerne l'orientation en cours d'emploi, les données recueillies auprès de différents pays montrent que l'attention accordée à l'orientation professionnelle est moins importante dans les établissements d'enseignement professionnel que dans les universités. Tandis que les universités possèdent presque toutes des services spécialisés d'orientation professionnelle, ces services dans le secteur professionnel sont davantage

susceptibles d'être fournis aux étudiants dans le cadre des services plus généraux tels que le tutorat (Watts, 2010). Même si une unité spécialisée d'orientation professionnelle ne fournit pas nécessairement un service de meilleure qualité, elle contribue au moins à la faire connaître. Il est possible que l'attention des étudiants soit attirée sur les filières d'enseignement professionnel dans le cadre même des cours ou des stages en entreprises, ou dans le flot de conseils prodigués par les professionnels participant à l'enseignement dans les filières professionnelles. Trois questions clés permettent de savoir si l'offre est satisfaisante :

- L'orientation professionnelle fait-elle connaître aux étudiants l'ensemble des possibilités dont ils disposent dans le secteur ?
- Couvre-t-elle l'ensemble du parcours professionnel au sein du secteur visé, sans se limiter aux emplois au bas de l'échelle ?
- Répond-elle aux questions des étudiants susceptibles d'être intéressés par une réorientation professionnelle (notamment en leur faisant connaître d'autres secteurs d'activité dans lesquels certaines des compétences qu'ils ont acquises peuvent être transférables) ?

Il importe également de déterminer si le service d'orientation professionnelle est systématiquement soumis à des normes de qualité et à des mesures définies par les établissements, ou s'il appartient aux équipes chargées des programmes de le définir (Watts, 2010).

Recommandation : renforcer l'information et l'orientation sur les métiers avant et pendant les programmes d'enseignement professionnel

Proposer aux étudiants des services d'information et d'orientation de qualité élevée afin de les guider dans leurs choix de carrière avant et pendant leur formation professionnelle.

Explication et démarches nationales : stratégies systémiques fondées sur des informations du marché du travail

Nécessité d'adopter une stratégie à l'échelle du système éducatif

Une bonne orientation professionnelle, fondée sur les débouchés sur le marché du travail, peut contribuer à mettre l'offre en adéquation avec la demande : la communication d'informations générales plus pertinentes sur les perspectives de l'emploi dans diverses professions et le fait que les étudiants en tiennent davantage compte dans leurs choix de carrière ont également un impact sur les établissements. Indirectement, le choix éclairé des étudiants pousse les établissements à améliorer la qualité de leurs programmes (OCDE, 2012).

Des informations pertinentes sur le marché du travail doivent être disponibles

Il existe de nombreuses sources d'information sur les formations et les métiers, mais elles consistent pour la plupart en des documents publicitaires qui manquent d'objectivité. Dans certains pays, l'administration peut fournir des informations objectives sur l'évolution prévisionnelle du marché de l'emploi, comme c'est le cas du Bureau américain des statistiques du travail, qui publie tous les ans son manuel sur les perspectives de l'emploi intitulé *Occupational Outlook Handbook* (voir l'encadré 5.6). En Irlande du Nord, les fiches d'information du secteur fournissent des données pertinentes sur les perspectives d'emploi, les besoins de compétences et les critères d'admission (Álvarez-Galván, 2014).

Encadré 5.6. Information sur les métiers aux États-Unis

Le manuel *Occupational Outlook Handbook* (OOH), publié par le ministère du Travail, fournit des renseignements sur les besoins en éducation et en formation, les projections de la croissance, les conditions de travail et les rémunérations pour les 250 professions et plus qui représentent neuf emplois sur dix dans l'économie américaine. Le *Career Guide to Industries* (CGI) complète le manuel ci-dessus en fournissant des informations sur les rémunérations, les perspectives de l'emploi, les conditions de travail et les besoins en éducation et en formation pour 40 secteurs d'activité qui génèrent les deux tiers des emplois dans l'économie américaine. *Career Voyages*, un projet conjoint des ministères de l'Éducation et du Travail, vise à fournir des informations sur les métiers où la demande est forte et sur les besoins connexes en éducation et en formation. Ce projet propose des matériels pédagogiques et des guides d'aide au choix de carrière pour les élèves, les parents, les personnes qui se réorientent et les conseillers d'orientation, et il fournit des listes de formations en apprentissage et de programmes d'enseignement supérieur en rapport avec les emplois demandés dans les secteurs à forte croissance.

Source : Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.

Pour être de bonne qualité, l'orientation professionnelle doit impérativement s'appuyer sur d'autres données et informations pertinentes sur les filières menant de l'éducation à la vie professionnelle, la mesure dans laquelle les programmes de formation conduisent aux emplois souhaités, ainsi que les niveaux de rémunération et les risques de chômage dans ces emplois. Ces informations peuvent se présenter sous la forme de données

complexes et doivent être interprétées avec prudence. Il convient de veiller à ce que les informations utilisées aux fins de l'orientation professionnelle soient accessibles et compréhensibles.

Une bonne orientation professionnelle peut contribuer à réduire le décrochage scolaire

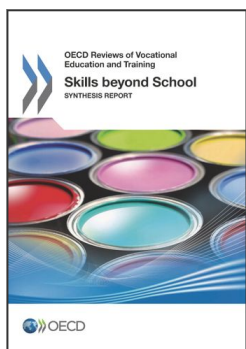
Certains élèves se désintéressent de leur programme de formation professionnelle parce qu'ils s'aperçoivent qu'ils se sont trompés de voie ou parce qu'ils ne bénéficient pas d'un accompagnement approprié (OCDE, 2012). L'orientation professionnelle, combinée à d'autres services d'accompagnement des élèves, peut contribuer à lutter contre le décrochage scolaire. Au Danemark, l'orientation est utilisée pour faire baisser les taux élevés de décrochage scolaire dans l'enseignement secondaire du deuxième cycle et postsecondaire. Les établissements sont tenus, en application de la législation, d'aiguiller vers des centres régionaux d'orientation les élèves qui souhaitent abandonner leurs études ou changer de cursus. Les municipalités ont l'obligation légale de prendre contact avec les jeunes déscolarisés et inactifs au moins deux fois par an et de leur proposer des conseils d'orientation, jusqu'à l'âge de 19 ans ; certaines municipalités offrent des services bien plus étendus (Field et al., 2012).

Références

- Alfonso, M., T. Bailey et M. Scott (2004), « The educational outcomes of occupational sub-baccalaureate students: Evidence from the 1990's », *Economics of Education Review*, vol. 24 (2005), pp. 197-212.
- Álvarez-Galván, J.L. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Northern Ireland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnNorthernIreland.pdf.
- BIS (2012), *Consultation on Revocation of the Further Education Workforce Regulations: Government response*, ministère britannique des Entreprises, de l'Innovation et des Compétences, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/85883/12-970-revocation-further-education-workforce-consultation-response.pdf.
- Carnevale, A.P., S.J. Rose et A.R. Hanson (2012), *Certificates: Gateway to Gainful Employment and College Degrees*, Centre de l'Université de Georgetown sur l'éducation et la main-d'œuvre, <http://cew.georgetown.edu/certificates/>.
- Cedefop (2009), *Professionalising Career Guidance: Practitioner Competences and Qualification Routes in Europe*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.
- Culpepper, P. (2007), « Small states and skill specificity: Austria, Switzerland, and interemployer cleavages in coordinated capitalism », *Comparative Political Studies*, vol. 40, n° 6.
- Dunkel, T. et I. Le Mouillour (2009), « Through the looking glass: diversification and differentiation in vocational and training and higher education », dans Cedefop (2009), *Modernising Vocational Education and Training, Fourth Report on Vocational Training Research in Europe*, rapport général, vol. 2, www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5073.aspx.
- EURASHE (2011), « Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: The Missing Link ».

- Fazekas, M. et S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.
- Fazekas, M. et S. Field (2013b), *A Skills beyond School Review of Germany*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202146-en>.
- Fazekas, M. et I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264221840-en>.
- Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.
- Hippach-Schneider, U. et al. (dir. pub.) (2012), *Getting Ahead through Advanced Vocational Training: German: Background Report on the OECD Study « Skills beyond School »*, BMBF, Bonn, www.bmbf.de/pub/getting_ahead_through_advanced_vocational_training.pdf.
- Junor, S. et A. Usher (2008), *Student Mobility and Credit Transfer*, A National and Global Survey, Educational Policy Institute.
- Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Scotland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnScotland.pdf.
- Kuczera, M. et al. (2008), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Norway 2008*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113947-en>.
- Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.
- Kuczera, M., V. Kis et G. Wurzburg (2009), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Korea 2009*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113879-en>.
- Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Culture (2012), « National Background Report: Iceland », *Skills beyond School*, OECD Reviews of Vocational Education and Training.
- Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation (2013), *Vocational Education and Training in Flanders, Country Background Report*, OECD Review of Postsecondary Vocational Education and Training.
- Musset, P. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Romania*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnRomania.pdf.
- Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.
- Musset, P. et R. Castañeda Valle (2013), *A Skills Beyond School Commentary of Iceland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnIceland.pdf.
- Musset, P., M. Kuczera et S. Field (2014), *A Skills beyond School Review of Israel*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264210769-en>.

- 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), *L'évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204126-fr>.
- OCDE (2012), *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr>.
- OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>.
- 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>.
- OCDE (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en>.
- OCDE (2004), *Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264105676-fr>.
- Prokopp, M. et K. Luomi-Messerer (2009), « Permeability between vocational education and training and higher education in Austria – experiences, good practices and perspectives », dans Tutschner, R., W. Wittig et J. Rami (dir. pub.), *Accreditation of Vocational Learning Outcomes European Approaches to Enhance Permeability between Vocational and Higher Education*, Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Smith, M. (2010), *Transfer and Articulation Policies*, State Notes, Education Commission of the States.
- Watts, A.G. (2010), « L'orientation professionnelle dans le secteur de l'enseignement et de la formation professionnels de niveau postsecondaire », *Document élaboré pour le projet « Apprendre au-delà de l'école »*, Examen de l'OCDE sur l'enseignement et la formation professionnels de niveau postsecondaire, [http://www.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?olisUserId=31696&cote=EDU/EDPC/CERI\(2011\)2&coteFilename=EDU-EDPC-CERI\(2011\)2-FRE.pdf&docLangId=1&filename=\\mcmbo2\DocRoot\Documents\2011\01\21\JT03295407.pdf&origUserId=31696&docId=479588&gridAppId=102](http://www.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?olisUserId=31696&cote=EDU/EDPC/CERI(2011)2&coteFilename=EDU-EDPC-CERI(2011)2-FRE.pdf&docLangId=1&filename=\\mcmbo2\DocRoot\Documents\2011\01\21\JT03295407.pdf&origUserId=31696&docId=479588&gridAppId=102).
- WTECB (2013), *Skills beyond School: OECD Review of Post-secondary CTE – State Background Report for the US*, Washington State, Workforce Training and Education Coordinating Board.



Extrait de :
Skills beyond School
Synthesis Report

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264214682-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2015), « Des parcours plus clairs pour les apprenants », dans *Skills beyond School : Synthesis Report*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264230408-7-fr>

Ce document, ainsi que les données et cartes 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. Des extraits de publications sont susceptibles de faire l'objet d'avertissements supplémentaires, qui sont inclus dans la version complète de la publication, disponible sous le lien fourni à cet effet.

L'utilisation de ce contenu, qu'il soit numérique ou imprimé, est régie par les conditions d'utilisation suivantes :

<http://www.oecd.org/fr/conditionsdutilisation>.