

De la formation initiale à la vie active

Faciliter les transitions

ENSEIGNEMENT ET COMPÉTENCES

OCDE



© OCDE, 2000

© Logiciel, 1987-1996, Acrobat, marque déposée d'ADOBE.

Tous droits du producteur et du propriétaire de ce produit sont réservés. L'OCDE autorise la reproduction d'un seul exemplaire de ce programme pour usage personnel et non commercial uniquement. Sauf autorisation, la duplication, la location, le prêt, l'utilisation de ce produit pour exécution publique sont interdits. Ce programme, les données y afférentes et d'autres éléments doivent donc être traités comme toute autre documentation sur laquelle s'exerce la protection par le droit d'auteur.

Les demandes sont à adresser au :

Chef du Service des Publications,
Service des Publications de l'OCDE,
2, rue André-Pascal,
75775 Paris Cedex 16, France.

DE LA FORMATION INITIALE A LA VIE ACTIVE

FACILITER LES TRANSITIONS



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

En vertu de l'article 1^{er} de la Convention signée le 14 décembre 1960, à Paris, et entrée en vigueur le 30 septembre 1961, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a pour objectif de promouvoir des politiques visant :

- à réaliser la plus forte expansion de l'économie et de l'emploi et une progression du niveau de vie dans les pays Membres, tout en maintenant la stabilité financière, et à contribuer ainsi au développement de l'économie mondiale ;
- à contribuer à une saine expansion économique dans les pays Membres, ainsi que les pays non membres, en voie de développement économique ;
- à contribuer à l'expansion du commerce mondial sur une base multilatérale et non discriminatoire conformément aux obligations internationales.

Les pays Membres originaires de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. Les pays suivants sont ultérieurement devenus Membres par adhésion aux dates indiquées ci-après : le Japon (28 avril 1964), la Finlande (28 janvier 1969), l'Australie (7 juin 1971), la Nouvelle-Zélande (29 mai 1973), le Mexique (18 mai 1994), la République tchèque (21 décembre 1995), la Hongrie (7 mai 1996), la Pologne (22 novembre 1996) et la Corée (12 décembre 1996). La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE (article 13 de la Convention de l'OCDE).

Also available in English under the title:

FROM INITIAL EDUCATION TO WORKING LIFE
Making transitions work

© OCDE 2000

Les permissions de reproduction partielle à usage non commercial ou destinée à une formation doivent être adressées au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, Tél. (33-1) 44 07 47 70, Fax (33-1) 46 34 67 19, pour tous les pays à l'exception des États-Unis. Aux États-Unis, l'autorisation doit être obtenue du Copyright Clearance Center, Service Client, (508)750-8400, 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 USA, ou CCC Online : <http://www.copyright.com/>. Toute autre demande d'autorisation de reproduction ou de traduction totale ou partielle de cette publication doit être adressée aux Éditions de l'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.

AVANT-PROPOS

Fin 1996, le Comité de l'éducation de l'OCDE a lancé l'Examen thématique sur la transition de la formation à la vie active. Quatorze pays membres y ont participé: l'Australie, l'Autriche, le Canada, le Danemark, les Etats-Unis, la Finlande, la Hongrie, le Japon, la Norvège, le Portugal, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse. L'examen répond au désir des pays de mieux comprendre les changements qui ont marqué la transition des jeunes vers la vie active pendant les années 90, ainsi que les politiques nationales qui ont produit des bons résultats en matière de transition. Les objectifs de l'Examen thématique ont été interprétés de manière large. Cet examen a analysé la transition de tous les jeunes dans l'optique de l'apprentissage à vie : ceux qui entrent dans la vie active après les études tertiaires comme ceux qui y entrent à partir du deuxième cycle secondaire; ceux qui empruntent les filières de l'enseignement général aussi bien que les élèves et apprentis de la formation professionnelle; ceux qui semblent réussir la transition comme ceux qui ont du mal à trouver leur place sur le marché du travail. L'Examen thématique ne s'est pas seulement intéressé aux politiques de l'éducation et de la formation, mais également à celles de l'emploi, du travail et des affaires sociales, ainsi qu'à l'interaction entre ces différents domaines politiques.

En plus de l'étude comparative publiée dans ce volume, l'Examen thématique a conduit à une série d'autres rapports. Chaque pays a préparé un rapport national de base. En utilisant un cadre commun, les pays ont décrit les institutions et le contexte de la transition, pour analyser ensuite les principaux problèmes et préoccupations dans ce domaine et décrire les programmes récents mis en œuvre, en fournissant des données émanant d'études évaluatives quand elles étaient disponibles. Un groupe d'experts du Secrétariat de l'OCDE et d'experts internationaux a ensuite effectué une visite dans chaque pays. La contribution de ces experts a été déterminante dans le succès de cette entreprise et nous les en remercions. Ces visites ont donné lieu à des notes par pays qui résument les avis des experts et proposent des mesures à prendre. Les rapports nationaux de base et les notes par pays ont été publiés sur le site internet Enseignement et formation (<http://www.oecd.org/els/edu/index.htm>). Le rapport intermédiaire produit fin 1998 après l'examen des six premiers pays est également disponible sur le site Internet.

Les coordinateurs et les groupes de pilotage nationaux ont assumé la responsabilité de l'organisation des visites des experts et de la production des rapports nationaux dans les pays. Nous tenons à remercier chacun d'entre eux pour avoir rendu possible les études au niveau national ainsi que l'analyse comparative de l'ensemble des résultats.

Au sein du Secrétariat de l'OCDE, Mme Marianne Durand-Drouhin, M. Phillip McKenzie et M. Richard Sweet ont supervisé cette étude. Sous la responsabilité de M. Abrar Hasan, Chef de division, les tâches techniques et administratives ont été assumées par Mme Carola Miras et Mlle Sabrina Leonarduzzi. Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE.

TABLE DES MATIÈRES

Préface	7
Résumé	9
Chapitre 1. Introduction	25
1.1. Pourquoi les États Membres de l'OCDE ont-ils entrepris un examen thématique de la transition vers la vie active?	25
1.2. Organisation de l'Examen thématique	26
1.3. Comment interpréter « la transition de la formation initiale à la vie active »?.....	28
Chapitre 2. Les résultats de la transition	31
2.1. Comment lier les résultats au processus et au contexte de la transition?	31
2.2. Une économie prospère facilite-t-elle la transition?.....	40
2.3. Les résultats de la transition sont-ils équitables?.....	46
2.4. Peut-on être optimiste?.....	51
Chapitre 3. Le processus de transition	59
3.1. Itinéraires de transition.....	59
3.2. Durée de la transition	69
3.3. Une transition plus incertaine?.....	80
Chapitre 4. Les caractéristiques des dispositifs efficaces de transition	85
4.1. Des filières de formation bien organisées	85
4.2. Combiner une formation et une expérience de travail en milieu professionnel.....	94
4.3. Des « filets de sécurité » efficaces	111
4.4. Qualité de l'information et de l'orientation	121
4.5. Des institutions et des processus efficaces	129
4.6. Assembler les pièces du puzzle	139
Chapitre 5. Comment la phase de transition peut-elle favoriser l'apprentissage à vie?	143
5.1. Les approches structurelles visant à promouvoir l'apprentissage à vie	144
5.2. Un apprentissage à vie centré sur l'apprenant	150
Chapitre 6. Conclusion	157
Références	161
Annexe 1. Coordinateurs nationaux et membres des équipes d'examineurs	169
Annexe 2. Contributions des consultants	173
Annexe 3. Tableaux statistiques	175
Annexe 4. Utilisation des indicateurs sur l'emploi à la fin de la transition dans les études comparatives	195
Annexe 5. Système d'indicateurs de la transition de la formation initiale à la vie active	205
Annexe 6. Faible niveau de formation et handicap sur le marché du travail	209
Annexe 7. Les indicateurs permettant d'évaluer si les objectifs de la transition sont atteints	211
Annexe 8. Codes utilisés pour désigner les pays dans les tableaux et les diagrammes	213

PRÉFACE

L'Examen thématique de la transition de la formation initiale à la vie active de l'OCDE a été lancé par le Comité de l'éducation en novembre 1996. Dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie, il s'est intéressé à deux grandes questions :

- Comment a évolué la transition des jeunes de la formation initiale à la vie active au cours des années 90?
- Quelles politiques et quels programmes – dans le domaine éducatif, social et de l'emploi – donnent les meilleurs résultats pour la transition des jeunes?

L'Examen thématique a porté sur 14 pays : Australie, Autriche, Canada, Danemark, États-Unis, Finlande, Hongrie, Japon, Norvège, Portugal, République tchèque, Royaume-Uni, Suède et Suisse. Ces pays sont très divers du point de vue des institutions dans lesquelles se déroule la transition, de leur niveau de développement économique, de l'étape du cycle économique dans laquelle ils se situaient à l'époque de l'examen, et de leurs traditions et cultures.

Cette publication décrit les principales tendances qu'a fait apparaître l'Examen thématique et les conclusions qui ont pu en être dégagées. Il comporte six chapitres :

Le *chapitre 1* présente l'Examen thématique, analyse les raisons qui ont conduit à son lancement, décrit la méthodologie utilisée et définit son cadre conceptuel.

Le *chapitre 2* est centrée sur les résultats de la transition. Il analyse d'abord l'influence du processus et du contexte de la transition sur ses résultats, puis la relation entre ces résultats et la situation économique. L'examen des rapports entre équité et résultats de la transition est suivi d'une évaluation globale pour répondre à la question : une vision optimiste de ces résultats est-elle justifiée?

Le *chapitre 3* analyse le processus de transition. Il décrit les principales filières du deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivies par les jeunes depuis la formation initiale vers l'emploi, ou vers les études tertiaires. Les raisons pour lesquelles la durée de la transition diffère selon les pays sont ensuite expliquées, ainsi que l'allongement de cette durée. On étudie enfin comment, dans certains pays et pour certains jeunes, la transition semble être moins clairement délimitée et plus incertaine au cours des années 90.

Le *chapitre 4* passe en revue quelques-uns des facteurs qui conditionnent l'efficacité des systèmes de transition : des filières bien organisées ; une expérience de travail en milieu professionnel combinée avec la formation ; des « filets de sécurité » solides pour les jeunes à risque ; de bons services d'information et d'orientation ; et des institutions et des processus efficaces.

Le *chapitre 5* pose la question de savoir comment la phase de transition peut promouvoir l'apprentissage à vie et examine deux approches complémentaires : l'une centrée sur les institutions et les structures éducatives ; et l'autre centrée sur l'apprenant.

Le *chapitre 6* examine les enjeux essentiels de l'action gouvernementale pour l'avenir.

RÉSUMÉ

L'Examen thématique : pourquoi et comment

Une grande diversité de problèmes

L'Examen thématique de la transition de la formation initiale à la vie active a cherché à répondre à un ensemble de préoccupations communes aux pays de l'OCDE. Il s'agit du chômage des jeunes et des jeunes à risque au cours de la période de transition ; des problèmes posés par l'allongement de la durée de la transition ; de la manière dont la phase de transition peut le mieux préparer à un apprentissage à vie et à l'insertion professionnelle.

Dans la perspective d'un apprentissage à vie, l'Examen thématique s'est centré sur deux grandes questions :

- comment a évolué le processus de transition des jeunes vers la vie active au cours des années 90? et
- quelles politiques et quels programmes donnent les meilleurs résultats pour faciliter le processus de transition des jeunes?

L'Examen thématique a examiné ces questions dans une perspective très large, englobant les politiques sociales, éducatives et les politiques d'emploi, en prenant en compte la situation d'un éventail très large de jeunes. Il a porté sur 14 pays : Australie, Autriche, Canada, Danemark, États-Unis, Finlande, Hongrie, Japon, Norvège, Portugal, République tchèque, Royaume-Uni, Suède et Suisse. Ces pays diffèrent considérablement du point de vue de leurs dispositifs de transition, de leurs contextes économiques, de leur population, de leur dimension géographique et de leurs institutions.

Les pays qui ont participé à l'étude ont préparé un Rapport de base décrivant les tendances et les problèmes qui se posent par référence à une même série de questions. Chaque pays a reçu la visite d'une équipe d'examineurs. Ces visites ont permis la rédaction d'une Note par pays qui décrit la situation nationale en matière de transition à l'intention d'un plus large public et présente le point de vue des examineurs sur les principaux problèmes et leurs suggestions pour une action gouvernementale. Les rapports de base et les notes par pays sont disponibles sur le site Internet de l'Examen thématique (<http://www.oecd.org/els/edu/index.htm>).

Le processus de transition vers la vie active n'est que l'un des aspects du passage des jeunes vers la vie adulte. Pour beaucoup d'entre eux, d'autres aspects – autonomie financière, installation indépendante, développement personnel, fondation d'une famille – peuvent jouer un rôle plus important à certaines périodes de leur vie. Dans le contexte d'un apprentissage à vie, la transition à partir de la formation initiale – enseignement secondaire ou tertiaire – n'est que la première étape dans une succession de passages entre la

L'Examen thématique a cherché à répondre à deux questions principales.

Ces questions ont été abordées dans une perspective très large.

formation et l'emploi que connaîtront les jeunes tout au long de leur vie. L'Examen thématique devait combiner des approches quantitatives et qualitatives pour comprendre la manière dont les contextes et les processus nationaux de transition affectent ses résultats.

L'examen suggère des objectifs communs aux politiques de transition et des indicateurs multiples pour évaluer leurs résultats.

Toutes les politiques devraient viser un certain nombre d'objectifs fondamentaux, que l'on peut définir comme suit :

- une forte proportion de jeunes achevant le deuxième cycle secondaire avec une qualification reconnue, pour un emploi, pour des études tertiaires, ou pour les deux ;
- un haut niveau de connaissances et de compétences acquises par les jeunes à la fin de la phase de transition ;
- une faible proportion de jeunes de moins de 20 ans au chômage, sans être en formation ;
- une proportion élevée de jeunes adultes qui ont un emploi à leur sortie de formation ;
- peu de jeunes restant au chômage pour de longues périodes après leur formation ;
- des périodes de formation et d'emploi stables, donnant des résultats positifs, après le deuxième cycle secondaire ; et
- une répartition équitable des résultats par sexe, origine sociale et région.

Pour évaluer dans quelle mesure ces objectifs sont atteints, on a eu recours à des indicateurs multiples. Ils concernent les résultats du processus de transition, à la fois du point de vue de la formation et de l'emploi, pour les moins de 20 ans et pour les jeunes adultes. L'utilisation d'indicateurs multiples est nécessitée par la complexité des résultats du processus de transition. Dans un pays donné par exemple, les résultats peuvent être satisfaisants pour les jeunes de moins de 20 ans, mais pas pour les jeunes adultes et inversement, ou bien les résultats peuvent être bons en terme éducatif, mais non en terme d'emploi et inversement.

Quelles ont été les évolutions au cours des années 90?

Un optimisme prudent vis-à-vis des résultats paraît justifié... avec quelques réserves.

Au cours des années 90, le processus de transition des jeunes de la formation initiale à la vie active semble s'être amélioré à plusieurs égards. Les taux de scolarisation ont augmenté, bien que les jeunes adultes peu qualifiés restent nombreux dans certains pays. Dans beaucoup de pays, la proportion de jeunes de moins de 20 ans au chômage est assez faible en valeur absolue, en particulier si l'on ne prend en compte que les demandeurs d'emploi qui ne font pas d'études. Par ailleurs, les jeunes adultes risquent davantage d'être au chômage que les moins de 20 ans dans beaucoup de pays et les difficultés de ces jeunes adultes peu qualifiés sont particulièrement grandes. Depuis le milieu des années 70, le rapport entre chômage des jeunes et des adultes a beaucoup diminué dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Autrement dit, les jeunes sont plus aptes à concurrencer les adultes pour trouver un emploi, probablement en grande partie à cause du niveau de formation plus élevé des nouveaux entrants sur le marché du travail. Toutefois, l'amélioration était plus rapide avant les années 90 que par la suite. Au cours des années 90, on a constaté dans les pays étudiés une légère aggravation des difficultés

d'insertion professionnelle rencontrées par les moins de 20 ans, peut-être du fait que ces jeunes actifs étaient de plus en plus souvent des jeunes ayant quitté l'école prématurément. En revanche, les conditions d'emploi des jeunes adultes ne se sont pas dégradées par rapport à celle des adultes plus âgés. Le chômage de longue durée des jeunes n'a généralement pas augmenté au cours des années 90, quelques exceptions mises à part. Mais dans certains pays scandinaves, la part du chômage de longue durée dans le chômage total des jeunes a diminué au cours des années 90.

La baisse des taux d'emploi des jeunes, fréquente dans les pays Membres de l'OCDE ne constitue pas en elle-même un bon indicateur de la situation des jeunes, car elle résulte souvent d'une élévation des taux de scolarisation. La proportion de jeunes qui ne sont, ni en formation, ni en emploi constitue une mesure plus significative ; elle fait apparaître une amélioration entre le milieu des années 80 et la fin des années 90.

Dans presque tous les pays, le niveau de rémunération des jeunes a diminué au cours des années 90 par rapport à celui des adultes. Dans certains pays, cette évolution est liée à une concentration croissante des jeunes dans des emplois peu qualifiés et dans des secteurs dans lesquels le niveau de rémunération est faible. C'est une évolution particulièrement préoccupante, car ce groupe d'âge est de plus en plus instruit et de plus en plus qualifié.

La durée de la transition de la fin de l'enseignement obligatoire à la vie active varie beaucoup selon les pays, mais elle s'est généralement prolongée au cours des années 90. Parmi 15 pays de l'OCDE, la durée moyenne de la transition s'est élevée de presque deux ans entre 1990 et 1996. Les causes de cette élévation sont complexes et diverses. Elles tiennent à la nature des filières de la formation et au devenir des jeunes après la fin de leur formation initiale.

L'allongement de la durée de la transition est parfois dû au fait que les jeunes retardent leur entrée dans l'enseignement secondaire du deuxième cycle. Cela tient soit à ce qu'ils s'efforcent d'améliorer leurs chances de suivre une filière plus prestigieuse, soit à ce qu'ils sont réticents à s'engager trop tôt dans des filières préparant à une profession spécifique, soit parce que les employeurs hésitent à recruter des apprentis trop jeunes. Ce délai pour passer d'un niveau d'enseignement à l'autre peut également être observé entre l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire. A ce niveau, il est parfois dû à des goulets d'étranglement par manque de places dans l'enseignement tertiaire. Ou bien il peut tenir au désir des jeunes de prendre leur temps et de travailler ou de voyager avant de se lancer dans une autre étape de leur vie. Leur capacité à faire ces choix est renforcée dans les pays où le niveau de vie s'élève et qui ont une monnaie forte.

L'allongement de la durée de la transition peut s'expliquer en partie par l'accroissement du nombre de jeunes qui achèvent maintenant une scolarité secondaire et n'abandonnent pas à la fin de la scolarité obligatoire ou en cours de deuxième cycle. Cela peut être rapproché de la tendance à l'accroissement de la proportion des jeunes qui poursuivent des études tertiaires après le deuxième cycle secondaire. Cette tendance pourrait se renforcer avec la multiplication de passerelles entre l'enseignement professionnel et les formations tertiaires et avec le développement de formations tertiaires non universitaires. L'allongement de la durée de la transition résulte aussi en partie de la prolongation de la durée moyenne du deuxième cycle secondaire, par exemple de deux à trois ans. Un autre facteur tient au fait que des jeunes s'engagent dans

Le processus de transition de la formation initiale à la vie active tend généralement à s'allonger.

L'allongement des filières de la formation peut expliquer en partie la prolongation de la durée de la transition.

un double cursus, en suivant plusieurs formations simultanément, ou en suivant une formation tertiaire non-universitaire après l'obtention d'un diplôme. On n'a pas suffisamment analysé les interactions entre le coût de l'enseignement, les avantages financiers dont bénéficient les étudiants, les modalités d'emploi à temps partiel, les conditions d'accès à ces emplois et le système fiscal, qui peuvent dans certains pays concourir à inciter les étudiants à prolonger leurs études.

L'allongement s'explique pour partie par le temps pris pour se fixer dans un emploi après la fin de la formation initiale.

Dans certains pays, le temps pris par les jeunes pour se fixer dans un emploi après la fin de la formation initiale s'est allongé au cours des années 90. Dans certains cas, cela peut s'expliquer par la situation plus difficile de l'emploi. Mais cela peut aussi résulter d'un changement d'attitudes et de valeurs chez les jeunes : désir de voyager ou de retarder d'une autre manière l'installation dans l'emploi ; et importance attachée à l'intérêt du travail plutôt qu'à l'emploi en tant que tel.

La répartition des élèves entre les filières du deuxième cycle secondaire évolue, souvent pour les mêmes raisons.

Au cours des années 90, la répartition des élèves entre les différentes filières conduisant de l'enseignement obligatoire à l'emploi s'est modifiée dans beaucoup de pays, un certain nombre d'exceptions mises à part. Le poids des filières professionnelles du deuxième cycle secondaire a généralement diminué, en particulier lorsqu'elles ne conduisent pas à des études tertiaires. Les effectifs ont augmenté en revanche dans les filières générales aussi bien que professionnelles qui ouvrent l'accès à des études tertiaires. Ces évolutions résultent d'un certain nombre de facteurs : le fait que les jeunes tirent parti du système pour obtenir de meilleurs résultats ; l'évolution des avantages que le marché du travail procure aux sortants de différentes filières ; la modification des demandes de qualifications et de compétences ; et l'évolution des attitudes des jeunes et de leurs parents. Ces changements font ressortir l'importance d'itinéraires plus flexibles, permettant aux jeunes de combiner efficacement un enseignement général et une formation professionnelle ; et un enseignement scolaire et une expérience du travail pendant la phase de transition. Cette combinaison paraît tout aussi souhaitable pour les formations tertiaires que pour l'enseignement secondaire du deuxième cycle. Les évolutions constatées attirent également l'attention sur les problèmes difficiles que posent le désir apparent des jeunes de retarder une formation spécifique à la vie active, alors que, dans un marché du travail en évolution rapide, l'accent est mis de plus en plus sur l'acquisition de qualifications transversales.

Le processus de transition est parfois de plus en plus incertain et ses frontières sont plus imprécises.

Par comparaison au milieu des années 80, les jeunes combinent aujourd'hui plus souvent des études avec un emploi au cours de la phase de transition. Cela peut correspondre à un apprentissage ou à un type de formation équivalent, mais aussi au fait que les étudiants occupent souvent des emplois à temps partiel et des emplois de vacances. Les systèmes éducatifs encouragent de plus en plus l'effacement des frontières entre formation et travail, en introduisant dans les programmes d'études des périodes d'expérience professionnelle en milieu de travail comme l'enseignement coopératif. Cela signifie pour beaucoup de jeunes que le passage de la situation d'étudiant à celle de travailleur à plein-temps est moins nette et moins brutale que par le passé.

Certains aspects du passage à l'âge adulte se sont révélés plus difficiles au cours des années 90. Dans certains pays, les jeunes quittent leur famille

plus tard pour des raisons financières et les rémunérations de ceux qui travaillent ont diminué par rapport à celles des adultes.

L'allongement de la transition présente des avantages et entraîne un coût. Une population totale et une population active mieux instruites supposent une formation plus longue et certaines des activités entreprises par les jeunes pour retarder la transition, comme les voyages à l'étranger, peuvent contribuer de manière positive à leur développement personnel. D'un autre côté, de longues périodes consacrées à la recherche d'un emploi, à la participation à des programmes de préparation à l'emploi, ou qui ne sont passées ni en formation, ni en emploi, présagent mal de l'insertion professionnelle future, en particulier immédiatement après la sortie de l'école. Dans certains cas, un allongement du temps passé en formation initiale résulte de la rigidité des filières de formation, ce qui oblige les jeunes à revenir en arrière et à changer d'orientation s'ils veulent acquérir la combinaison de connaissances, de qualifications et d'expériences qu'exige de plus en plus l'économie fondée sur le savoir et un marché du travail en évolution constante. Lorsqu'une transition rapide résulte d'un départ prématuré de l'école, les conséquences négatives pour les individus et pour la collectivité sont aujourd'hui bien connues.

Quand les jeunes quittent la formation initiale pour un emploi, celui-ci est souvent à temps partiel, temporaire et mal rémunéré. Dans beaucoup de pays, on peut voir des jeunes alterner l'occupation de ce type d'emplois avec des périodes de chômage, des stages de formation, ou une inactivité. Ce type d'instabilité doit être clairement distingué de la mobilité professionnelle qui, immédiatement après la sortie de formation, peut permettre d'améliorer l'adéquation entre les compétences des jeunes et les demandes des employeurs. Bon nombre de jeunes à risque au cours de la période de transition ne sont pas compris dans les définitions formelles du chômage et, de ce fait, ne bénéficient pas des programmes d'aide. Des définitions plus larges des jeunes à risque sont nécessaires pour inclure ceux qui sont inactifs ou qui sont pris dans un cycle d'emplois instables et déqualifiés.

Principales caractéristiques des dispositifs efficaces de transition

L'Examen thématique a fait apparaître un petit nombre d'éléments caractéristiques d'un dispositif efficace de transition :

- une économie prospère ;
- des itinéraires structurés de la transition de la formation initiale à l'emploi et à une poursuite d'études ;
- de nombreuses combinaisons possibles du travail et de l'éducation ;
- des « filets de sécurité » solides pour les jeunes à risque ;
- de bons services d'information et d'orientation ; et
- des institutions et des processus efficaces.

Le bon fonctionnement de l'économie est peut-être le facteur qui conditionne le plus la transition des jeunes de la formation initiale à l'emploi. Il est plus facile d'obtenir de bons résultats quand l'économie est prospère et en croissance et quand le chômage global est faible. Lorsqu'il y a beaucoup d'emplois à pourvoir, il y a plus de chances pour que les jeunes en aient leur part. Si le chômage baisse pour les adultes, il baisse généralement aussi pour

L'allongement de la transition présente des avantages et entraîne un coût.

Il faut redéfinir la notion de jeunes à risque.

Les dispositifs efficaces de transition se définissent par un nombre limité de caractéristiques.

i) Une économie prospère,

les jeunes. Quand le chômage global est faible, moins de ressources sont nécessaires pour financer des programmes pour l'emploi des jeunes. Elles peuvent alors être affectées à l'amélioration de l'enseignement et à des actions préventives visant à réduire le risque d'abandon prématuré de l'école. Les économies prospères ou en croissance peuvent se permettre d'investir davantage dans la formation des jeunes. Pour qu'une cohorte de jeunes puisse bénéficier d'un enseignement complet, d'une formation intensive en entreprise ou d'une formation tertiaire, il faut que l'économie crée suffisamment de richesses pour investir dans une formation initiale plus longue. Les économies qui connaissent des gains de productivité grâce à une meilleure utilisation du capital investissent dans les nouvelles technologies, ou dans une organisation du travail plus efficace, et peuvent davantage éliminer les emplois destinés aux moins qualifiés et créer des emplois plus intéressants et plus qualifiants qui exigent un plus haut niveau de formation.

On peut aussi attendre de meilleurs résultats lorsque les marchés du travail sont favorables aux jeunes : ils leur offrent de larges possibilités de formation en entreprise, avec des rémunérations et des contrats de travail qui incitent à leur recrutement et à leur formation. Ils leur offrent également des possibilités d'acquérir une expérience de travail lorsqu'ils sont étudiants ; et ils limitent les restrictions qui pourraient s'opposer à leur recrutement.

Les effets des politiques de formation et d'emploi analysés ici sur la transition des jeunes sont relativement marginaux par rapport à l'impact de la situation économique générale. Néanmoins, les politiques de formation, d'emploi et les politiques sociales ont des effets significatifs pour créer les bases d'un apprentissage à vie en s'intéressant aux problèmes de la transition de ceux qui risquent le plus d'être exclus et en renforçant l'efficacité économique et l'équité sociale. Cela peut être illustré de plusieurs manières. En premier lieu, à un niveau donné de PIB ou de chômage global, il y a de grandes différences entre résultats de la transition selon les pays. En second lieu, une économie prospère et un faible taux de chômage n'assurent pas en eux-mêmes que la transition donnera de bons résultats à tous les points de vue. Aux États-Unis par exemple, une forte croissance de l'emploi au cours des années 90 et un PIB par habitant élevé vont de pair avec de forts taux d'emploi des jeunes adultes et un faible chômage de longue durée des jeunes. Néanmoins, dans ce pays, il est plus difficile aux jeunes de concurrencer les adultes sur le marché du travail que dans d'autres pays de l'OCDE, les taux apparents de diplômés de fin d'études secondaires sont relativement faibles, relativement peu de jeunes acquièrent un niveau élevé de littératie et les jeunes peu qualifiés ont plus de difficultés à trouver un travail que dans beaucoup d'autres pays.

En troisième lieu, s'il est relativement facile d'obtenir de bons résultats pour les jeunes lorsque la situation de l'économie et de l'emploi est favorable, lorsque la situation économique se dégrade, l'absence d'un cadre institutionnel suffisamment solide pour faciliter la transition risque d'affecter sérieusement ses résultats. Pour les dispositifs nationaux de transition, un test important est leur capacité à protéger les jeunes des effets d'une aggravation de la situation économique. Malgré une situation difficile de l'économie et de l'emploi pendant la plus grande partie des années 90, par comparaison aux décennies précédentes, les taux de chômage des jeunes par rapport à la population sont restés faibles au Japon à la fin des années 90 et les taux d'emploi des jeunes adultes sont restés élevés, de même que les taux de scolarisation et d'obtention de diplômes. En Suède, un système intégrateur

d'enseignement du deuxième cycle secondaire et des « filets de sécurité » gérés au niveau local et bien organisés pour les jeunes qui ont quitté l'école prématurément ont contribué à éviter que le chômage des moins de 20 ans ne s'élève au même rythme que le chômage total au cours des années 90, en dépit d'une baisse sensible du niveau général de l'emploi.

Enfin, il est important de souligner que des institutions nationales efficaces peuvent mieux contribuer à faciliter la transition des jeunes de moins de 20 ans pendant les périodes de récession économique que celle des jeunes adultes. Les risques de chômage de ces derniers dépendent davantage de la situation générale de l'emploi que ceux des moins de 20 ans.

Aucun type d'itinéraire – qu'il passe par l'apprentissage, par l'enseignement professionnel scolaire ou par l'enseignement général – ne détient la clé d'une réussite de la transition. On peut observer de très bons résultats dans différents pays, indépendamment de l'itinéraire qui prédomine. Mais les jeunes ont davantage de chances de réussite s'ils peuvent suivre des parcours de formation et bénéficier de dispositifs de qualifications clairement définis, bien organisés et ouverts, conçus et mis au point dans une perspective d'apprentissage à vie, conduisant à des destinations ultérieures : emploi ou poursuite d'études. Les pays dans lesquels la liaison entre les parcours et leur destination reposent sur une solide base institutionnelle paraissent obtenir plus souvent de bons résultats que les autres. Ces articulations semblent plus importantes que la nature-même des itinéraires de formation.

Les pays dans lesquels les jeunes se répartissent à peu près également entre les trois principales filières, plutôt que de se concentrer dans l'une ou dans deux d'entre elles, paraissent avantagés. Les jeunes y disposent de davantage de choix. Les possibilités de passage d'une filière à l'autre pour répondre aux besoins individuels sont plus grandes, mais sont rarement utilisées en fait. Lorsqu'il existe une pluralité de filières, les jeunes disposent d'une plus grande diversité d'options d'enseignement général, technique et professionnel, qui leur permettront d'acquérir des compétences professionnelles, personnelles et sociales. Un large éventail de possibilités garantit que le programme d'études peut répondre aux nouveaux intérêts professionnels des jeunes et que les systèmes de qualifications reconnaissent une large gamme de capacités et de résultats.

Des relations étroites entre les filières du deuxième cycle secondaire et l'enseignement tertiaire, ainsi qu'entre celles du deuxième cycle secondaire et l'emploi sont importantes. Dans certains pays, notamment dans ceux dont les marchés du travail ont un caractère professionnel, les diplômés des filières de l'enseignement général du deuxième cycle secondaire qui ne sont pas qualifiés pour passer dans l'enseignement tertiaire semblent rencontrer de plus grandes difficultés d'emploi.

Les itinéraires deviennent plus souples pour répondre aux souhaits des jeunes et de leurs parents, ainsi qu'à l'évolution de la nature du travail. Les évolutions suivantes peuvent être observées :

- davantage de liens sont créés entre les filières professionnelles et les études tertiaires ;
- le contenu professionnel des filières d'enseignement général tend à augmenter ;
- les points d'entrée dans les filières d'enseignement professionnel sont moins nombreux, mais plus larges et la spécialisation est retardée ;

ii) Des itinéraires structurés reliant la formation initiale à l'emploi et à la poursuite des études ou aux deux,

- il y a davantage d'enseignement général dans les filières professionnelles ;
- les formations par modules sont plus fréquentes et donnent aux jeunes davantage de possibilités de choix pour combiner différents domaines d'études ;
- dans certains cas, la même filière est offerte dans plusieurs types d'institutions ; et
- des formations tertiaires non universitaires sont créées ou sont élargies.

Les efforts pour accroître la pertinence et la souplesse des filières posent un certain nombre de problèmes :

- Un enseignement général plus développé dans l'enseignement professionnel et d'un meilleur niveau, ou bien un plus haut degré d'abstraction, afin d'améliorer l'articulation avec les études tertiaires, peuvent poser des problèmes de motivation chez les élèves les plus faibles.
- Il peut également être difficile de motiver les élèves les plus faibles dans les pays où la filière d'enseignement général est dominante. Il faut alors trouver des moyens pour que l'enseignement soit appliqué, pertinent et situé dans un contexte et pour lier clairement les résultats scolaires à l'emploi.
- Lorsque l'on introduit des matières professionnelles dans l'enseignement général, l'objectif de ces changements risque de ne pas être suffisamment clair : s'agit-il de donner des qualifications professionnelles complètes ; de donner des unités de valeur pour acquérir ces qualifications ; de développer des compétences professionnelles générales ; ou d'améliorer la connaissance des emplois et de faciliter les choix ? Le risque de confusion est accru du fait que certains segments du marché du travail dans les pays concernés se réfèrent précisément à des qualifications professionnelles, alors que ce n'est pas le cas pour d'autres.
- Les efforts entrepris pour que les études professionnelles soient moins spécialisées au départ et se réfèrent à des familles professionnelles peuvent être difficiles à mettre en œuvre si les enseignants sont spécialisés et si les locaux scolaires n'ont pas été construits pour des formations plus larges. Lorsque des réformes sont prévues, ces facteurs ne sont souvent pas assez pris en compte.
- Il n'est pas toujours facile d'inverser ou d'arrêter la tendance à une perte de prestige de l'enseignement professionnel du deuxième cycle secondaire. On peut néanmoins tirer quelques conclusions de l'Examen thématique. Il faut :
 - éviter que ce ne soit une filière de relégation et une impasse, qu'elle ne soit associée à des emplois dévalorisés et ne concerne que les élèves les plus faibles ;
 - créer des passerelles institutionnalisées entre enseignement professionnel, apprentissage, et enseignement tertiaire et s'assurer que des proportions importantes d'élèves et d'apprentis suivent ces itinéraires ;
 - concevoir un enseignement et une formation professionnels pour les jeunes qui réussissent moins bien comme un « filet de sécurité » plutôt que comme une formation professionnelle habituelle, et s'assurer

que ces formations préparent bien les jeunes à participer à l'enseignement et à la formation professionnels habituels ; et

- s'intéresser aux coûts et aux avantages financiers de ces formations pour les individus et pour les entreprises, par exemple en aidant les employeurs qui prennent en formation les jeunes en difficulté dans le cadre des « filets de sécurité » et s'assurer que les participants à la formation et à l'enseignement professionnels ne sont pas désavantagés du point de vue d'une aide financière et des droits aux programmes de protection sociale ;
- des programmes d'études modulaires en eux-mêmes ne peuvent guère changer les choix des jeunes, si rien n'est fait pour changer l'organisation dans des domaines comme les installations scolaires et l'emploi du temps. Et ils risquent d'encourager les jeunes à quitter la formation avec seulement des qualifications et des compétences partielles.

L'expérience de travail en milieu professionnel combinée avec la formation peut être importante pour plusieurs raisons. Elle permet de faire se rencontrer les employeurs et les jeunes ; elle améliore la qualité de la formation en la rendant plus pratique et plus pertinente ; elle développe d'importantes connaissances et compétences professionnelles ; et elle peut avoir un effet positif sur l'entreprise en tant qu'organisation du savoir. Le travail en milieu professionnel et l'enseignement peuvent se combiner de plusieurs manières. L'apprentissage est la combinaison la plus connue. Il peut s'agir également d'une expérience de travail en milieu professionnel organisée par les établissements scolaires, dont l'enseignement coopératif est un exemple, mais aussi de périodes de stages plus courtes intégrées dans les programmes scolaires ; et d'emplois à temps partiel et pendant les vacances des étudiants. Les objectifs, la nature et l'organisation de chacune de ces combinaisons entre travail et formation peuvent être très différents dans un même pays et selon les pays. Ces différences peuvent avoir d'importantes conséquences sur le degré d'efficacité de la formation et sur les demandes qu'elle fait peser sur les entreprises. De ce fait, l'intérêt peut être variable pour les parties prenantes.

iii) Une formation comportant une expérience professionnelle,

L'augmentation de la proportion de jeunes qui combinent leur formation avec un travail en milieu professionnel s'explique de plusieurs manières. Dans certains cas, elle tient à la croissance de l'apprentissage, bien que ce ne soit pas le cas le plus fréquent, en particulier pour les pays dans lesquels l'apprentissage est développé et depuis longtemps. Au cours des années 90, de nombreux pays se sont efforcés d'accroître les possibilités de travail en milieu professionnel organisé par les établissements scolaires. Et dans un certain nombre de pays, le travail à temps partiel chez les étudiants a beaucoup progressé.

Il n'est pas toujours facile d'évaluer l'impact d'une expérience de travail en milieu professionnel sur la transition, car elle se combine souvent avec beaucoup d'autres éléments associés à de bons résultats de la transition, dont les effets sont difficiles à démêler. Il n'est pas non plus facile de distinguer les effets de la sélection qui oriente les jeunes ayant des capacités différentes vers des parcours également différents, comportant plus ou moins de stages et liés à des secteurs du marché du travail offrant des possibilités d'emploi variables. Les données comparatives montrent néanmoins une corrélation nette entre les possibilités offertes aux moins de 20 ans de combiner leurs études avec un emploi, sous quelque forme que ce soit, et les taux d'emploi chez

les jeunes adultes. Des études approfondies sur l'impact de l'apprentissage montrent qu'il est associé à de bons résultats pour de nombreux jeunes, même si les éléments qui permettent ces bons résultats ne sont pas toujours évidents. Malgré les messages positifs que l'on peut dégager de ces études, il faut être très prudent lorsqu'on suggère avec trop d'enthousiasme que l'apprentissage est un modèle facilement reproductible. Il est particulièrement malaisé de développer l'apprentissage dans des pays qui ne veulent ou ne peuvent pas procéder aux changements institutionnels nécessaires et difficiles qui sont l'un des facteurs de cette réussite apparente.

Plusieurs pays ont observé que l'emploi à temps partiel et pendant les vacances des étudiants est associé à des résultats positifs du processus de transition. Des conclusions plus mitigées se dégagent des évaluations de l'enseignement coopératif et d'autres formes d'expérience de travail en milieu professionnel organisé par les établissements scolaires. Si l'on veut rendre plus efficaces les alternatives à l'apprentissage organisées par les établissements scolaires, il faut davantage s'intéresser à leur qualité. L'Examen thématique a fait ressortir quelques-unes des conditions dont dépend l'élévation de leur qualité. Il existe des parallèles entre ces conditions et celles de la réussite des programmes d'apprentissage : une grande attention au contrôle de la qualité, par exemple en sélectionnant les employeurs qui forment les jeunes ; une implication réelle des acteurs principaux, et pas seulement de simples consultations ; et l'existence d'avantages mutuels. La participation des employeurs est la clé de la réussite des stages en milieu professionnel organisés par les établissements scolaires. Elle est plus facile à obtenir si elle s'accompagne de dispositifs institutionnels appropriés, intéressant à la fois les organisations patronales et le système scolaire, plutôt que d'être laissée à l'initiative de l'école ou de l'entreprise. L'organisation de l'établissement scolaire doit permettre d'intégrer ces stages dans son fonctionnement habituel. L'existence de politiques nationales structurées et bien développées facilite une organisation scolaire efficace pour soutenir l'expérience de travail en milieu professionnel.

iv) Des « filets de sécurité » solides pour les jeunes à risque,

Les pays qui obtiennent de bons résultats s'efforcent d'élever le taux de scolarisation, le taux d'achèvement des études et la qualité des études dans le deuxième cycle secondaire. Cela contribue à réduire le nombre de jeunes en difficulté au cours du processus de transition du fait de leur faible niveau de compétences et de qualifications. Un taux de scolarisation élevé à ce niveau permet également une réduction des inégalités entre groupes sociaux : si de bons résultats sont obtenus par tous, c'est un moyen de s'assurer d'une meilleure équité entre ces groupes. Un haut niveau d'achèvement et de qualité des études est également important pour faciliter la mise en œuvre de mesures pour venir en aide à ceux qui abandonnent. Ces mesures permettent d'intégrer le plus grand nombre de jeunes possible durant le processus de transition.

Au cours des années 90, quelques pays scandinaves ont mis en œuvre des dispositifs remarquables pour réintégrer rapidement dans les principales filières d'enseignement les élèves qui avaient abandonné prématurément, afin qu'ils obtiennent une qualification du deuxième cycle secondaire pour un emploi ou pour une poursuite d'études. Cette réussite est due en partie à la cohérence des politiques mises en œuvre : elles surmontent l'opposition entre l'accès immédiat à un emploi et la recherche d'une qualification pour les jeunes à risque ; elles impliquent une cohérence entre les politiques de

formation et d'emploi et les politiques de revenus. Le deuxième facteur de réussite a été la mise en place de dispositifs locaux permettant de coordonner des aides concrètes dans différents domaines et à différents niveaux d'administration, tout en adaptant cette aide aux besoins personnels de chaque jeune. Ces « filets de sécurité » se sont accompagnés de garanties explicites ou implicites en donnant à tous les jeunes un droit à une formation secondaire du deuxième cycle. Ils ont eu en contrepartie l'obligation de participer aux activités proposées, qui étaient la condition pour bénéficier d'une aide financière. La mise en œuvre de ces mesures s'est avérée efficace pour réduire les difficultés d'emploi rencontrées par les moins de 20 ans, mais leur effet pour les jeunes adultes n'a pas été aussi évident, car ils ont été moins concernés, ou pris en compte plus tardivement. Les initiatives prises récemment dans d'autres pays présentent quelques similitudes avec cette approche des pays scandinaves.

Avec la diversité et la complexité des choix qui s'offrent aux jeunes en matière d'éducation et d'emploi, l'importance d'une information et d'une orientation de qualité s'accroît. Cela ne résulte pas seulement de l'évolution des emplois et des parcours professionnels, mais aussi de la flexibilité croissante des itinéraires qui relie la formation initiale à la vie active. Changements et complexité impliquent une modification des approches de l'information et de l'orientation. Il s'agit de passer d'une démarche visant l'adéquation des capacités et des intérêts des jeunes avec des emplois ou des formations à une approche qui met bien davantage l'accent sur un travail actif de préparation d'un parcours professionnel et de développement personnel.

On ne doit pas compter sur l'information et l'orientation pour orienter les jeunes dans certaines directions, afin de répondre aux besoins de la planification de la main-d'œuvre : par exemple pour détourner les flux de l'enseignement professionnel du deuxième cycle secondaire, ou pour convaincre un grand nombre de jeunes filles de s'orienter vers des formations réputées masculines. La recherche d'un meilleur ajustement entre offre et demande par l'amélioration des rémunérations et des conditions de travail, et par des signaux plus efficaces, est plus adaptée pour répondre aux pénuries et aux surplus de main-d'œuvre, même si une bonne information peut jouer un rôle utile à cet égard. Si importantes soient-elles, l'information et l'orientation ne peuvent par elles-mêmes remédier au fait que les filières générales et professionnelles ne sont pas équivalentes dans le contexte socio-économique actuel ; elles ne peuvent pas non plus modifier les hiérarchies profondément enracinées entre les professions et la différenciation suivant le sexe sur le marché du travail. Pour que l'information et l'orientation soient efficaces, il faut constamment améliorer la relation entre formation et emploi et entre formation initiale et poursuite d'études.

D'un pays à l'autre, l'approche de l'orientation est différente, notamment du fait des particularités de leurs filières de formation dominantes. On peut observer dans beaucoup de pays de très bons exemples d'innovations et de bonnes pratiques, par exemple dans le recours à l'autoévaluation aidée par l'informatique, et à différents outils d'information sur les emplois et les formations.

Malgré ces excellents exemples et de remarquables innovations locales, il manque encore dans la plupart des pays une approche systématique de l'information et de l'orientation. On constate de grandes différences entre pays en ce qui concerne l'information et l'orientation : sont-elles ou non obligatoires ; qui en est chargé et avec quelle qualification et quelle formation ;

v) Une information et une orientation de qualité,

quel type de ressources sont utilisées et quelle est leur importance ? Ces services jouent souvent un rôle marginal dans les préoccupations des établissements scolaires. Il ne semble pas y avoir de politique cohérente dans ce domaine.

Pour élaborer de telles politiques, l'enjeu principal consiste à ouvrir à tous l'accès à des services d'information et d'orientation de qualité à un coût raisonnable. Les méthodes traditionnelles d'orientation intégrée dans le travail en classe ou fournie par des conseillers spécialisés ont toutes deux leurs limites. Dans les deux cas, il leur est difficile de s'adapter assez rapidement à l'évolution des programmes d'études et des qualifications professionnelles ; et les conseillers sont trop coûteux s'ils doivent s'adresser à tous les élèves et leur fournir l'ensemble des informations et des conseils dont ils ont besoin. Une stratégie plus globale et plus ouverte, permettant de répondre à des besoins croissants d'information et d'orientation de qualité pourrait comporter les éléments suivants : production d'une bonne information sur les emplois et sur les formations par des organismes spécialisés ; recours généralisé à des techniques d'évaluation personnelle et de recherche autonome d'informations, notamment avec le concours de systèmes informatisés en temps réel ; intégration obligatoire dans le programme d'études de l'orientation professionnelle ; possibilités offertes à tous les élèves d'accomplir des stages en milieu professionnel ; et participation systématique d'employeurs, de parents et d'anciens élèves.

vi) Des institutions et des processus efficaces,

Les pays qui obtiennent régulièrement de bons résultats en matière de transition se caractérisent souvent par une tradition ancienne d'institutions solides. La nature de ces institutions peut être très diverse : il peut s'agir de liens étroits entre écoles et entreprises, développés au Japon, déterminant clairement les règles du recrutement des sortants de l'enseignement ; ou de systèmes de formation et d'enseignement professionnels dans lesquels les entreprises sont fortement impliquées, qui caractérisent les pays où domine l'apprentissage. Ces institutions semblent particulièrement efficaces lorsqu'elles allient une régulation centrale et une souplesse locale.

La réussite des réformes dépend de l'efficacité des dispositifs de mise en œuvre.

La réussite des réformes dépend de l'efficacité des dispositifs de mise en œuvre. L'application des politiques doit recevoir autant d'attention que leur conception. L'implication des acteurs clés dans la gestion continue des dispositifs de transition, et pas seulement dans leur conception, est importante. Il faut équilibrer les approches nationales et locales, centralisatrices et décentralisatrices. La mise en œuvre des politiques doit tenir compte des enseignements qui se dégagent au cours du processus. C'est ce qui permet le pilotage et l'évaluation, l'utilisation systématique de projets pilotes et d'initiatives locales réussies, avant de passer à l'application généralisée des politiques et des programmes. L'élaboration d'une politique cohérente demande également que l'on se préoccupe des ressources nécessaires pour que les nouveaux dispositifs puissent jouer leur rôle : ressources financières, humaines et matérielles. Enfin, il faut préférer les réformes globales aux réformes isolées et fragmentaires.

De bonnes relations sont également importantes.

De bons résultats du processus de transition exigent également l'établissement de relations personnelles entre les différentes parties, ainsi que de bonnes relations entre les organisations représentatives. Cela permet un meilleur échange d'informations, la création d'obligations mutuelles et d'un

climat de confiance et de partage. Un meilleur suivi local des destinations des élèves qui sortent de l'école et le retour de ces informations au système scolaire et à la collectivité peuvent contribuer efficacement à la création d'un réseau local et à l'échange d'informations pour aider au processus de transition.

De nombreux pays s'efforcent d'encourager les partenariats locaux entre institutions d'enseignement, employeurs et la collectivité afin de renforcer ces relations et d'améliorer le processus de transition. C'est particulièrement le cas là où l'implication organisée des employeurs et des syndicats dans la formation a toujours été faible. Ces partenariats se sont souvent formés spontanément au niveau local, lorsque le besoin s'en est fait sentir. Ils peuvent constituer un moyen de mobiliser le soutien des employeurs et de les impliquer dans les programmes d'information et d'orientation professionnelles. Cela permet d'accroître les possibilités de stages et d'apprentissage contextuel et appliqué. Des partenariats efficaces nécessitent des ressources appropriées de la part des établissements d'enseignement ; ils fonctionnent mieux lorsque les employeurs et les écoles en bénéficient ; et lorsque les partenaires en sont réellement partie prenante et ne sont pas seulement consultés. Il est plus facile de créer et d'entretenir des partenariats lorsqu'ils s'appuient sur des institutions bien établies, aussi bien du côté des organisations patronales que du système scolaire.

Une évolution similaire s'observe lorsque les pouvoirs publics stimulent la création d'organismes intermédiaires entre les institutions éducatives et les employeurs. Ces organismes peuvent être utiles en répartissant la formation sur un plus grand nombre d'entreprises, en élargissant ainsi les formations et les possibilités de stage et en développant le réseau d'entreprises offrant une formation. Ces organismes peuvent aider les entreprises en leur apportant leur expérience du recrutement et les jeunes par leur connaissance du marché du travail. Il est cependant important de ne pas trop compliquer ces partenariats et de s'assurer qu'ils ne sont pas en concurrence et que la coordination est bien faite. Les pouvoirs publics ont un rôle important à jouer en suivant l'impact des partenariats et des organismes intermédiaires et en s'assurant de la qualité des résultats.

Les éléments qui conditionnent le bon fonctionnement des systèmes de transition peuvent agir de différentes manières et dans différentes situations. Les cultures, les traditions et les institutions nationales déterminent les combinaisons spécifiques qui seront efficaces selon les pays.

Il n'y a pas de réponse unique.

Les problèmes que rencontrent les pays pour améliorer la transition de la formation initiale à la vie active sont très différents. Par exemple, les problèmes auxquels sont confrontées les politiques nationales sont très différents suivant qu'ils concernent plutôt les moins de 20 ans et les jeunes qui abandonnent précocement l'école, ou bien les jeunes adultes. Suivant l'importance de l'apprentissage et de l'enseignement général, les problèmes se posent en termes différents. Dans les pays où l'apprentissage est répandu, des questions telles que la nécessité d'élargir l'entrée dans cette filière et la nécessité de créer des liens plus étroits avec les études tertiaires seront plus urgentes. Dans les pays où prédomine l'enseignement général, il sera plus important de motiver les élèves les plus faibles, en créant de meilleures passerelles entre les filières d'enseignement général et l'emploi.

Il n'y a pas non plus de problème unique.

Certaines conditions qui font la réussite des systèmes de transition peuvent difficilement être transplantés dans d'autres contextes nationaux sans

modifier l'organisation du marché du travail : par exemple en régulant les marchés du travail, de sorte que certaines qualifications professionnelles soient exigées pour obtenir certains types d'emplois ; ou en demandant aux employeurs de faire partie des organisations patronales. D'autres éléments cependant ne semblent pas dépendre si étroitement de l'organisation nationale du marché du travail. En particulier, les mesures pour la prise en charge des jeunes à risque et les services d'information et d'orientation peuvent être mis en œuvre ou améliorés dans une grande diversité de contextes nationaux.

Toutes les sociétés dans lesquelles les dispositifs de transition sont efficaces ont le souci des jeunes.

Si les contextes institutionnels sont différents d'un pays à l'autre, tous les dispositifs efficaces de transition ont une caractéristique commune : ils sont le produit de sociétés qui prennent en charge la responsabilité de la transition des jeunes. En s'y prenant de manière différente, elles font toutes des efforts pour s'assurer que les dispositifs prennent en compte l'ensemble des jeunes, de sorte qu'un nombre aussi faible que possible d'entre eux restent à l'écart. Ce qui est important ce sont les dispositifs particuliers – apprentissage, mesures en faveur des jeunes à risque, ou systèmes de recrutement efficaces – plutôt que les moyens mis en œuvre pour donner une priorité aux jeunes. C'est l'une des principales leçons qui résultent de l'Examen thématique.

Promouvoir l'apprentissage à vie dès la phase de transition

Le concept d'apprentissage à vie a joué un grand rôle dans les réformes de la transition.

Le concept d'apprentissage à vie a joué un grand rôle dans les réformes concernant le processus de transition au cours des années 90. Deux approches différentes ont été suivies pour que la phase de transition constitue une base solide de l'apprentissage à vie :

- les approches structurelles sont centrées sur les modifications des institutions éducatives ;
- les approches centrées sur l'apprenant concernent le processus pédagogique.

Une première approche consiste à modifier les structures de l'enseignement.

Différentes méthodes ont été adoptées pour parvenir à une plus grande continuité des itinéraires de formation après l'enseignement obligatoire. Suivant l'une d'entre elles, les formations tertiaires ont été ouvertes aux adultes. Une autre, dans les pays où l'apprentissage prédomine, a instauré des qualifications très prisées, par exemple, celles de *Meister* et de *Techniker* en Autriche et en Suisse, pour valoriser davantage l'apprentissage. Suivant une autre méthode encore, dont l'exemple est donné par le Royaume-Uni, un système unifié de qualifications nationales a été créé. Il englobe les formations suivies en classe et dans d'autres contextes, donne des équivalences entre qualifications acquises en formation initiale et en formation continue, et organise des formations par modules qui peuvent être accumulés au cours du temps. L'application de cette approche conceptuellement cohérente pose en pratique quelques questions sur la solidité des bases acquises par les jeunes pour les préparer à des formations futures, ainsi que sur la transparence et les normes de qualité. Il reste à voir dans quelle mesure cette démarche encourage les jeunes à reprendre une formation pour accumuler des unités de valeur et élever leur niveau de qualification.

Une autre approche est centrée sur l'apprenant.

Des approches centrées sur l'apprenant ont été mises en œuvre pour d'autres raisons que pour créer des habitudes d'apprentissage à vie. Elles consistent en particulier à : améliorer la motivation des élèves ; rendre la

formation plus intéressante et mieux adaptée ; et prévenir les abandons. Mais beaucoup de pays considèrent que les jeunes seront bien préparés à suivre une formation tout au long de la vie s'ils peuvent être incités à : être davantage responsables de leur formation, appliquer les connaissances acquises en milieu professionnel ou dans des milieux différents de la classe et inversement utiliser en classe les connaissances acquises à l'extérieur. Il faudrait aussi qu'ils puissent orienter leur formation vers les problèmes plutôt que vers les solutions connues et acquérir des compétences générales applicables dans des contextes variés.

Beaucoup d'excellentes initiatives de ce type peuvent être observées parmi les pays qui ont participé à l'Examen thématique. Pour l'action gouvernementale, la question essentielle est de savoir comment elles peuvent passer du stade de projet pilote et de l'initiative d'un seul établissement à une application généralisée dans le système éducatif. La réponse dépend de l'organisation des institutions d'enseignement, des pratiques d'évaluation et des conditions de travail des enseignants. Les exemples les plus intéressants sont ceux qui ont impliqué une approche globale pour inciter les systèmes éducatifs dans leur ensemble à organiser la formation des jeunes d'une manière plus souple, afin de promouvoir de meilleures habitudes de formation.

Les modalités de transition ont considérablement changé au cours des 20 dernières années. Il y a de moins en moins de pays dans lesquels il est normal de voir les jeunes quitter définitivement l'école à la fin de l'enseignement obligatoire pour entrer dans la vie active. Alors que la scolarisation dans le deuxième cycle secondaire tend à devenir universelle dans un nombre croissant de pays, cet enseignement doit trouver des moyens pour motiver et pour élever le niveau des élèves les plus faibles. Pour que l'enseignement du deuxième cycle secondaire constitue une meilleure base pour l'apprentissage à vie, il lui faut donner à tous les jeunes une formation de qualité qui développe à la fois des connaissances et des compétences générales personnelles et professionnelles et leur offrir la possibilité de se former en dehors de la classe.

L'extension de la formation sur une plus grande partie de la vie active est l'une des conséquences de la concrétisation de l'apprentissage à vie. Dans certains pays, cela se produit dès la phase de transition. Ces nouvelles modalités de transition sont aujourd'hui suffisamment répandues pour que l'on puisse se demander si, d'ici 20 ans, nous pourrions nous souvenir des modes de transition actuels, en les trouvant aussi insolites que nous apparaissent aujourd'hui ceux d'il y a 20 ans.

Les nouveaux modes de transition vers la vie active doivent résoudre des problèmes particuliers s'ils doivent servir de base à l'apprentissage à vie.

INTRODUCTION

1.1. Pourquoi les États Membres de l'OCDE ont-ils entrepris un examen thématique de la transition vers la vie active ?

Le chômage des jeunes est une préoccupation permanente pour les pays Membres de l'OCDE, qui sont spécialement concernés par la situation des jeunes qui risquent plus particulièrement d'être frappés par le chômage et l'exclusion sociale. Dans certains cas, cette préoccupation s'est accrue avec la croissance de l'enseignement secondaire du deuxième cycle, qui a fait porter l'attention sur la situation défavorable du nombre décroissant de jeunes quittant l'école prématurément. Dans beaucoup de pays, l'aggravation des inégalités sociales et régionales au cours des années 90 a suscité davantage d'intérêt pour les conséquences de ces inégalités sur la transition des jeunes vers la vie active. Ces préoccupations se sont reflétées dans différents travaux de l'OCDE au cours des 20 dernières années (OCDE, 1977a et b ; 1989 ; 1996b) et plus particulièrement au cours des années 90 dans l'*Étude sur l'Emploi* (OCDE, 1994c) et dans l'Initiative pour les jeunes lancée à l'occasion d'une importante conférence tenue en février 1999 (OCDE, 1999b). Des travaux supplémentaires ont été consacrés à l'enseignement technique et professionnel (OCDE, 1994a et d ; 1998d) et à la transition de l'école à la vie active (Stern et Wagner, 1999).

Les jeunes à risque sont une préoccupation permanente.

Dans tous les pays, le marché du travail évolue, ce qui suscite de nouvelles demandes de qualifications et de compétences. La demande de travail non qualifié et industriel a diminué, alors que l'emploi progressait dans les services et dans les professions techniques et supérieures. Dans certains pays, on se préoccupe d'un manque de travailleurs qualifiés. Les responsables des politiques se demandent comment la période de transition peut préparer au mieux les jeunes à une économie en évolution et contribuer à la future prospérité de leur pays.

Mais des problèmes plus généraux se posent.

Les décideurs s'intéressent de plus en plus à l'apprentissage à vie et se préoccupent de savoir comment la période de transition peut constituer la base de cet apprentissage et d'une participation durable à une économie fondée sur le savoir. La préparation des jeunes au premier emploi à la sortie de l'école ou à l'entrée dans l'enseignement tertiaire ne paraît plus suffisante.

Dans beaucoup de pays, la période de transition s'allonge et les modes de transition sont moins clairement définis et moins assurés qu'auparavant. Les abandons de l'enseignement secondaire et tertiaire sont une source de préoccupation. De plus en plus, les jeunes définissent leurs propres itinéraires, qui ne correspondent pas toujours à ceux qui sont déterminés par les politiques de formation et d'emploi. Le coût et les avantages – pour les jeunes, les entreprises et la société tout entière – de ces nouvelles modalités doivent être mieux compris.

Des changements ont été apportés presque partout à l'enseignement secondaire du deuxième cycle et à l'enseignement tertiaire. Une grande partie d'entre eux ont été conçus pour améliorer le processus de transition dans un monde en évolution. Dans presque tous les cas, ils ont modifié les possibilités offertes aux jeunes. On a assisté à une augmentation régulière de la demande d'éducation, en particulier au niveau tertiaire (OCDE, 1998e).

On souhaiterait mieux connaître ce qui marche.

Face à un intérêt croissant vis-à-vis de l'apprentissage à vie, à de nouvelles modalités de transition, aux modifications du marché du travail et à l'évolution des possibilités de formation, tous les pays aimeraient savoir quels sont les programmes et les politiques qui sont les plus efficaces vis-à-vis du processus de transition.

1.2. Organisation de l'Examen thématique

Deux grandes questions : le changement et l'efficacité

Lancé par le Comité de l'éducation de l'OCDE en novembre 1996, l'Examen thématique s'est centré sur deux grandes questions.

- Comment le processus de transition des jeunes vers la vie active a-t-il évolué au cours des années 90? Il s'agit d'analyser l'impact des évolutions du contexte économique et du marché du travail, des changements apportés aux systèmes éducatifs et de la modification des attitudes et des attentes des jeunes, ainsi que de leurs parents.
- Quels sont les politiques et les programmes susceptibles de garantir un processus de transition efficace pour les jeunes? L'accent est mis ici sur les politiques d'éducation et d'emploi et sur les politiques sociales, ainsi que sur la manière dont ces politiques distinctes interagissent.

Ce type d'approche prend en compte à la fois les aspects sociaux et économiques de la transition des jeunes de la formation initiale à la vie active. Il soulève un certain nombre de questions essentielles :

- Comment peut-on stimuler les motivations et l'intérêt des jeunes pour l'apprentissage?
- Comment peut-on susciter de nouvelles possibilités de formation dans un véritable contexte professionnel?
- De quelles informations et quels conseils les jeunes ont-ils besoin?
- Comment les employeurs, les syndicats et les collectivités locales peuvent-ils collaborer avec l'administration, au niveau local et national, pour améliorer le passage des jeunes vers un emploi stable?
- Comment peut-on aider les jeunes à se mettre plus rapidement au travail après avoir quitté l'enseignement secondaire et tertiaire?

Une approche large

L'Examen thématique a pris en compte l'ensemble des jeunes : ceux qui passent d'un enseignement tertiaire à l'emploi ; ceux qui commencent à travailler immédiatement après la fin d'un enseignement secondaire du deuxième cycle général ou professionnel ; et ceux qui rencontrent des difficultés particulières pour réussir ce processus. Le processus de transition vers la vie active s'étend depuis la fin de l'enseignement obligatoire jusqu'aux approches de la trentaine. L'étude a considéré que ce processus de transition constituait un problème pour tous les jeunes, et pas seulement pour ceux qui sont à risque ou pour ceux qui ont l'âge de quitter l'école. Néanmoins, l'accent a été mis davantage sur la transition à partir du deuxième cycle secondaire

qu'à partir des études tertiaires. Cela reflète pour une part le fait qu'une étude de l'OCDE a été consacrée récemment aux premières années de l'enseignement tertiaire (OCDE, 1998e) et pour une part les priorités des pays participants eux-mêmes vis-à-vis des problèmes posés par la transition.

Quatorze pays représentant des approches très diverses du processus de transition des jeunes ont participé à l'Examen thématique : l'Australie, l'Autriche, le Canada, le Danemark, les États-Unis, la Finlande, la Hongrie, le Japon, la Norvège, le Portugal, la Suède, la Suisse, la République tchèque et le Royaume-Uni. Cela permet des comparaisons très riches, non seulement entre pays très différents, mais également au sein de groupes de pays apparemment homogènes, tels que le Canada et l'Australie, ainsi que les États-Unis et le Royaume-Uni parmi les pays anglo-saxons ; ou bien l'Autriche, le Danemark et la Suisse, parmi les pays qui font largement appel à l'apprentissage ; ou encore les pays scandinaves tels que le Danemark, la Finlande, la Norvège et la Suède¹.

L'examen a porté sur des pays à différents niveaux de développement, à différentes étapes du cycle économique et avec des performances économiques très diverses au cours des années 90. Le tableau 1.1 résume quelques-uns de ces indicateurs.

Les 14 pays diffèrent de façon notable du point de vue de leur population, de leur superficie, de leurs institutions et des réformes adoptées au cours des deux dernières décennies. Certains pays comme l'Australie et le Canada sont vastes avec une population dispersée, alors que d'autres comme le Danemark et la République tchèque ont une population peu nombreuse avec une densité forte. Des pays comme les États-Unis et la Suisse ont un gouvernement fédéral, ce qui n'est pas le cas d'autres pays tels que le Japon et la Suède.

L'Examen thématique s'est efforcé de faire progresser la compréhension des tendances et des problèmes concernant la transition dans les pays participants, à partir de différents points de vue, aussi bien quantitatifs que qualitatifs (Le Tendre, 1999). Des rapports nationaux de base ont été préparés par chaque pays à partir d'un cadre commun de questions et de problèmes, sous la responsabilité d'un Comité national et d'un coordinateur national (OCDE, 1998i). Ces rapports ont analysé le contexte pour les équipes d'examineurs qui ont visité chaque pays et se sont entretenus avec des jeunes, des enseignants, des employeurs et des parents, ainsi qu'avec des responsables de l'administration et des chercheurs. Au total, 39 experts extérieurs venant de 19 pays Membres et quatre membres du Secrétariat de l'OCDE ont participé aux 14 visites de pays. Cela a permis d'ajouter un ensemble très riche de points de vue et de références nationales, grâce auxquels ont pu être évaluées les expériences des différents pays, ainsi que de les aider à apprendre les uns des autres à partir de ces expériences. On trouvera à l'annexe 1 des précisions sur les coordinateurs nationaux, et la liste des examineurs.

Les évaluations et appréciations qualitatives des examineurs ont été complétées par une analyse des statistiques et des documents fournis par les pays participants, et provenant de l'OCDE et d'autres sources. L'Examen thématique a pu s'appuyer sur une riche littérature internationale concernant le

Un large éventail de pays

Méthodologie de l'Examen thématique

1. Parmi les pays de l'Europe du Sud qui ont à certains égards des modes de transition quelque peu différents de ceux des autres pays, seul le Portugal a pu être inclus (Planas, 1999 ; Ryan, 1999).

processus de transition élaborée au cours des années 90, les chercheurs ayant pu travailler de manière plus approfondie aussi bien sur une approche conceptuelle qu'empirique. Il a été fait appel à certains d'entre eux comme consultants pour l'Examen thématique et l'on trouvera à l'annexe 2 la liste de leurs contributions. Les analyses et les appréciations ont été combinées pour constituer une note par pays sur chaque pays participant. Ces notes rédigées par les examinateurs, ainsi que les rapports nationaux de base ont abondamment servi de base à cette publication, même s'ils ne sont pas cités individuellement. Ils peuvent être consultés sur le site Internet de l'Examen thématique². L'ensemble de ces documents constitue un matériau riche sur chacun des pays et les évaluations et les recommandations des examinateurs figurent dans les notes par pays. Le rapport intérimaire (OCDE, 1998i) rédigé après les notes des six premiers pays figure également sur le site Internet.

L'adoption d'une méthode comparative et la prise en compte d'un grand nombre de pays impliquent un certain nombre de choix clairs. Il fallait en particulier trouver un équilibre entre la profondeur et l'étendue des études. Une analyse plus approfondie et plus détaillée de chaque pays aurait nécessairement été restreinte à un petit nombre d'entre eux. En se limitant à une analyse quantitative, on aurait renoncé à la possibilité d'un regard qualitatif essentiel pour tenter d'expliquer les données quantitatives et pour parvenir à des conclusions significatives pour l'action gouvernementale. La méthodologie adoptée comporte plusieurs avantages. Elle permet de combiner des approches qualitatives riches avec une analyse quantitative. Les données peuvent être réunies au cours d'une période suffisamment courte pour permettre des comparaisons utiles. Cela permet de tirer des leçons des expériences des pays avant que les contextes nationaux ne se soient modifiés au point d'invalider ces évaluations.

Il fallait choisir par ailleurs entre un point de vue spécifique à chaque pays et une volonté de cohérence. L'approche adoptée pour l'Examen thématique donnait aux pays participant une responsabilité importante sur le processus. De ce fait, le choix des thèmes traités de manière approfondie dans les rapports nationaux et à l'occasion des visites des examinateurs correspond à ceux qui intéressent le plus les pays concernés. Cet avantage compense finalement les inconvénients résultant d'un certain manque de comparabilité et du fait que quelques thèmes n'ont pu être traités de façon aussi approfondie dans certains pays. Par ailleurs, cette approche a pu aider les pays dans l'élaboration de leurs politiques et a garanti que l'Examen thématique portait sur des problèmes intéressant réellement les responsables, au lieu de n'être qu'un exercice académique ou de se limiter à une analyse quantitative.

1.3. Comment interpréter «la transition de la formation initiale à la vie active»?

Plusieurs acceptions du terme transition

La transition qui va depuis la situation d'étudiant dépendant jusqu'à la vie active constitue un tournant important de tout itinéraire vers l'âge adulte. Tout en se préparant à une vie professionnelle, les jeunes doivent acquérir leur indépendance économique, constituer un ménage autonome et commencer

à fonder une famille. Il s'agit chaque fois d'un rite de passage nécessaire dans toute société industrielle. Chacun d'entre eux affecte les autres et fait l'objet d'une priorité différente à différentes périodes suivant la manière dont les jeunes organisent leur vie. Pour beaucoup de jeunes, le fait de constituer leur identité en tant que personne adulte, de satisfaire leurs goûts pour différents loisirs ou d'entretenir des relations personnelles, peut à certains moments paraître plus important que le passage à un emploi stable (Dwyer et Wyn, 1998). Il faut considérer que le processus de transition a un caractère multidimensionnel et ne se limite pas à un événement unique survenant à un moment donné.

L'expression « transition de la formation initiale à la vie active » peut impliquer que les jeunes ont achevé leur préparation à la vie active. Cette interprétation tend à perpétuer un modèle de formation unique et définitif. La transition de la formation initiale à la vie active, quel que soit l'itinéraire parcouru n'est pas le seul mode de transition suivi aujourd'hui par les jeunes de la formation à l'emploi ou de l'emploi à la formation. De plus en plus, il est normal pour les jeunes d'intercaler des périodes de travail et de formation et la vie professionnelle elle-même tend à être davantage une source d'apprentissage. C'est déjà une réalité pour beaucoup de jeunes adultes des pays de l'OCDE. Pour un nombre croissant de jeunes, la formation initiale se prolonge au-delà du deuxième cycle secondaire et la vie active commence bien avant la fin de ce deuxième cycle ou avant la première période d'enseignement tertiaire. Si les dispositifs institutionnels et financiers permettent davantage d'alterner la formation et l'emploi, la transition conçue comme prenant fin à un moment précis est de moins en moins significative. Dans un contexte d'apprentissage à vie, l'Examen thématique considère la première transition de la formation à la vie active comme l'une des premières étapes d'une alternance et d'une combinaison entre périodes de formation et d'emploi que connaîtront les jeunes tout au long de leur vie.

Le processus de transition des jeunes de la formation initiale à la vie active se situe dans un *contexte* économique, éducatif et social caractérisé notamment par : le mode d'organisation des marchés du travail, la nature et la structure du système de formation, les relations institutionnelles entre les principaux acteurs (employeurs, établissements de formation et pouvoirs publics); le système de valeurs et les traditions nationales.

La transition peut être analysée comme un *processus*. Figurent parmi les modalités qui définissent ce processus : le type d'itinéraires suivi par les jeunes pour passer des études à la vie active ; les modalités suivant lesquelles les périodes de formation et d'activité professionnelle se combinent ; les flux de passage entre niveaux de formation, marché du travail et autres activités ; la durée de ces périodes et la fréquence des changements de situation.

La transition de la formation initiale à la vie active aboutit à des *résultats* pour les individus comme pour l'ensemble d'une cohorte. Il s'agit entre autres : de l'obtention de qualifications ; d'un emploi ; de rémunérations ; du chômage et d'activités autres que la formation ou l'emploi. Bon nombre de ces résultats peuvent être considérés comme des critères essentiels pour évaluer l'efficacité relative des modes de transition : taux d'abandon prématuré de l'école, taux de chômage par rapport à la population totale, taux d'emploi et de qualification. D'autres résultats sont plus difficiles à évaluer dans cette perspective. Par exemple, le travail temporaire peut être perçu aussi bien

**L'expression
« transition de
la formation initiale
à la vie active »
est-elle toujours
pertinente ?**

**Cadre conceptuel de
l'Examen thématique**

comme une étape positive vers un emploi permanent que comme un obstacle difficile à surmonter. L'adéquation entre la formation suivie et l'emploi occupé est également difficile à apprécier. Si l'adéquation est forte, on peut l'interpréter comme la preuve d'une grande efficacité du système de formation ; si elle est faible, comme un signe de sa flexibilité, en fonction notamment de l'organisation des marchés nationaux du travail. Le chapitre 2 analyse les résultats du processus de transition.

L'Examen thématique s'est principalement préoccupé de *décrire* et de *comprendre* la manière dont les contextes nationaux et les processus de transition déterminaient ses résultats. Les indicateurs de la transition constituent à cet égard un instrument essentiel et l'Examen thématique s'est notamment attaché à faire mieux comprendre leurs points forts et leurs faiblesses. L'annexe 4 analyse les forces et les faiblesses des indicateurs de résultats se rapportant au marché du travail. L'annexe 5 propose un cadre pour les indicateurs de la transition.

Structure de la publication

La publication débute par une description et une analyse des résultats de la transition, en s'efforçant de les relier aux modalités suivant lesquelles les différents pays structurent des itinéraires allant de la formation initiale à l'emploi et aux études tertiaires, aux performances de l'économie nationale et du marché du travail, et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes. Le chapitre suivant étudie le processus de transition : ses structures, ses itinéraires et sa durée. Il décrit ensuite les cinq conditions d'une transition efficace qu'a fait ressortir l'Examen thématique : des itinéraires bien structurés ; une expérience de la vie professionnelle ; des liaisons et des processus efficaces ; des filets de sécurité solides au bénéfice des jeunes à risque ; et une bonne qualité d'information, d'orientation et de conseil. En relation avec ces conditions, la question du rôle de la phase de transition comme préparation à l'apprentissage à vie est évoquée. La conclusion examine les enjeux essentiels de l'action gouvernementale pour l'avenir.

LES RÉSULTATS DE LA TRANSITION

2.1. Comment lier les résultats au processus et au contexte de la transition ?

Les chercheurs se sont efforcés de caractériser les pays par référence à des « modèles » ou « types » de modes de transition qui regroupent dans un même cadre conceptuel différents aspects du processus de transition vers la vie active. Il s'agit de la structure et de l'organisation des filières de formation et des systèmes de qualification ; du fonctionnement du marché du travail des jeunes ; de la nature des liens entre systèmes de formation et d'emploi ; des différents types d'action gouvernementale visant à améliorer la transition ; des modes de prise de décision par les principaux acteurs ; et des processus et des résultats de la transition.

Les chercheurs ont souvent eu recours aux typologies pour comprendre le processus de transition...

McKenzie (1998) par exemple, après Hannan, Raffe et Smyth (1996), oppose les pays dans lesquels existent des « liens étroits » entre le système de formation et le marché du travail et ceux dans lesquels ces liens sont « lâches ». Les premiers se caractérisent par : des marchés du travail professionnels ; une forte participation tripartite à un niveau centralisé des décisions en matière de formation et d'emploi ; une segmentation et une différenciation verticales des systèmes de formation ; des itinéraires fortement institutionnalisés ; et des programmes d'étude et des dispositifs de certification standardisés au plan national. Les seconds se caractérisent par des marchés du travail internes et une sélection fondée sur une employabilité et sur une formation assez larges, souvent attestées par les résultats de l'enseignement général plutôt que par des qualifications professionnelles spécifiques ; un enseignement segmenté sur le plan horizontal par niveau, mais relativement indifférencié par type d'institution à chaque niveau ; des itinéraires élaborés individuellement entre formation et emploi ; et de grandes variations régionales et locales des programmes d'étude et des modes de certification.

Müller et Shavit (1998), dans une typologie un peu plus étroite, différencient ce qu'ils appellent « espaces de qualification » et « espaces d'organisation » dans lesquels la transition se déroule. Les premiers se caractérisent par un accent sur une préparation professionnelle spécifique, des systèmes de formation stratifiés qui maintiennent une différence nette entre filières d'enseignement général et professionnel, ainsi que des programmes d'étude standardisés sur un plan national. Les seconds se caractérisent par l'accent mis sur l'enseignement général, l'acquisition de compétences en entreprise après avoir quitté l'école plutôt que dans des institutions d'enseignement, et de grandes variations entre programmes d'étude et dispositifs de certification suivant les régions et les types d'écoles. On peut trouver d'autres typologies chez Ryan et Buechtemann (1996), OCDE (1998i), et Hannan et Werquin (1999).

... mais elles présentent des faiblesses en tant qu'instrument d'explication.

Ces typologies s'intéressent généralement aux dispositifs de formation au deuxième cycle secondaire et à leurs relations avec le marché du travail. Elles prennent moins souvent en compte d'importants facteurs du contexte de la transition vers la vie active : situation économique du pays ; importance et densité de la population ; superficialité ; type d'institutions ; structure et rôle de l'enseignement tertiaire dans la préparation à une profession ; et cultures et traditions nationales. Elles peuvent servir de guide pour chercher à définir les principales différences entre pays, en particulier lorsque ceux-ci sont assez nombreux. Mais elles ont tendance à trop simplifier, aussi bien la nature des contextes et des processus de la transition que ses résultats.

La valeur explicative de ces typologies, dans le cadre conceptuel adopté par l'Examen thématique, risque d'être limitée si elles incluent d'un côté les processus et les contextes de la transition et de l'autre ses résultats. Elles passent fréquemment sur d'importantes différences entre pays perçus comme similaires. Il y a par exemple d'importantes différences entre pays anglo-saxons en ce qui concerne le rôle des dispositifs d'apprentissage et par conséquent la régulation professionnelle du marché du travail (Gospel, 1994), mais aussi dans un même pays du point de vue de la mesure suivant laquelle les qualifications et les diplômes régissent l'accès à différents emplois. Par exemple, aux États-Unis, souvent définis comme un pays dans lequel les qualifications éducatives spécifiques jouent un rôle mineur pour accéder à un emploi, de grands segments du marché du travail, notamment la santé, l'éducation et les professions juridiques, nécessitent un agrément et des diplômes obtenus au niveau des États, et il a été estimé que 55 pour cent des travailleurs ont besoin d'une formation qualifiante pour obtenir leur emploi ; dans la moitié des cas, il s'agit d'une qualification spécifique à une profession, ou d'une qualification technique (Amirault, 1992).

Une approche multidimensionnelle est souhaitable.

Lorsque l'on examine en détail les différences entre pays du point de vue des résultats de la transition, comme ci-dessous, il devient rapidement évident qu'aucune typologie n'a la réponse à elle seule. De même, un seul indicateur, ou un ensemble trop étroit d'indicateurs, ne peuvent suffire à expliquer la facilité ou la difficulté avec laquelle les jeunes entrent sur le marché du travail et ne peuvent rendre compte de la complexité du processus de transition, ni permettre de se faire une opinion sur l'efficacité des dispositifs nationaux de transition. C'est pourquoi l'Examen thématique étudie comment différents aspects des résultats de la transition sont liés au contexte et au processus de transition dans chaque pays examiné et de manière comparative entre les pays.

Un ensemble d'indicateurs est nécessaire.

Une « transition réussie » peut se définir de nombreuses manières et de différents points de vue. Dans un contexte d'apprentissage à vie, les résultats de la transition ne doivent pas se limiter au premier emploi après avoir quitté l'école. Ils doivent prendre en compte les résultats obtenus en formation et sur le marché du travail, ainsi que d'autres aspects de l'intégration sociale, économique et culturelle. Dans un contexte d'apprentissage à vie, le degré de littératie et le niveau de qualification sont d'importants résultats, puisqu'ils influent aussi bien sur la qualité des emplois obtenus après la formation initiale que sur les possibilités de formation continue et d'évolution professionnelle. Tous les résultats de la transition ne peuvent pas se mesurer par des indicateurs statiques ou multi-critères à un moment donné dans le temps. Certains ne deviennent apparents que lorsque l'activité des jeunes est suivie sur une longue durée.

Il y a d'autres raisons pour utiliser de multiples indicateurs des résultats de la transition : certains ne sont souvent disponibles que pour un nombre limité de pays ; et certains qui sont largement répandus peuvent être imprécis et induire en erreur (par exemple, les taux de chômage et d'emploi par rapport à la population qui ne font pas la distinction entre étudiants et non-étudiants). Il est fréquent que l'on ne trouve des indicateurs plus pertinents et plus précis que pour un nombre limité de pays.

Un certain nombre d'objectifs communs à tous les pays

Toutes les politiques de transition devraient poursuivre quelques objectifs fondamentaux et l'annexe 7 donne les indicateurs de résultats dont on dispose pour chacun des pays participant à l'Examen thématique :

- Une forte proportion de jeunes achevant le deuxième cycle secondaire avec une qualification reconnue soit pour un travail, soit pour des études tertiaires, soit pour les deux.
- Un haut niveau de connaissances et de compétences parmi les jeunes à la fin de la phase de transition¹.
- Une faible proportion de jeunes de moins de 20 ans au chômage, et pas en formation.
- Une proportion élevée de jeunes adultes qui ont quitté l'enseignement et ont un emploi².
- Peu de jeunes restant au chômage pour de longues périodes après leur formation.
- Une expérience positive et stable en matière d'emploi et de formation au cours des années suivant l'enseignement du deuxième cycle secondaire ; et
- Une répartition équitable des résultats par sexe, origine sociale et région.

Bien entendu, les politiques nationales intéressant la transition peuvent viser beaucoup d'autres objectifs importants, dont un grand nombre sont difficiles sinon impossibles à mesurer dans bien des pays en l'état actuel. On peut par exemple souhaiter que les jeunes aient le sentiment qu'ils participent désormais activement à l'économie et à la société, qu'ils soient satisfaits de leur travail, que ce travail utilise leurs compétences et leurs aptitudes dans leur activité professionnelle, et, dans une perspective plus large que des politiques et des programmes s'avèrent efficaces à un coût raisonnable et qu'il n'existe pas de déficit de qualification.

Si les typologies posent quelques problèmes du point de vue de leur valeur explicative, il est néanmoins utile de grouper les pays en fonction de leurs caractéristiques communes et suivant les données essentielles du contexte et du processus de transition. Vu l'importance de la notion d'itinéraire dans l'étude de la transition, les pays ont été groupés du point de vue des principales filières du deuxième cycle secondaire. Ce mode d'organisation des données prend en compte l'un des éléments essentiels du contexte

Les résultats peuvent être étudiés en fonction des principales filières du deuxième cycle secondaire.

1. Voir Caspi *et al.* (1998), Marks et Fleming (1998a, 1998b) et OCDE (1997b) sur les relations entre niveau de littératie et situation sur le marché du travail.

2. Et il serait préférable que cela exclue le travail temporaire ou à temps partiel non choisi.

de la transition qui intéresse particulièrement l'action gouvernementale. En se fondant sur les trois principaux types de filières identifiés par l'Examen thématique³, les pays peuvent être groupés en quatre catégories :

- Les *pays d'apprentissage* sont définis comme ceux dans lesquels plus de 50 pour cent des jeunes passent par ce type de formation. C'est le cas de l'Allemagne et de la Suisse.
- Les *pays d'itinéraires combinés* sont ceux dans lesquels ce type de formation est suivi par plus de 20 pour cent mais moins de 50 pour cent des jeunes, l'enseignement général recevant de son côté moins de 50 pour cent d'une cohorte. Ces pays connaissent la plus grande diversité de filières. L'Autriche, le Danemark, la Norvège et les Pays-Bas répondent à ces critères.
- Les *pays d'enseignement professionnel scolaire* sont ceux dans lesquels plus de 50 pour cent des jeunes suivent un enseignement professionnel, l'apprentissage ou son équivalent étant suivi par 20 pour cent ou moins d'une cohorte⁴. C'est le cas de la Belgique, de la Finlande, de la France, de la Hongrie, de l'Italie, de la Pologne, du Royaume-Uni et de la Suède.
- Dans les *pays d'enseignement général*, celui-ci est suivi par plus de 50 pour cent des jeunes. Dix pays répondent à ce critère : l'Australie, le Canada, la Corée, l'Espagne, les États-Unis, la Grèce, l'Irlande, le Japon, la Nouvelle-Zélande et le Portugal⁵.
- Les résultats de la transition donnent une image complexe pour chaque pays et pour les comparaisons entre pays.

Le tableau 2.1a résume 14 indicateurs montrant les résultats de la transition dans 25 pays de l'OCDE, regroupés comme on l'a vu suivant la principale filière du deuxième cycle secondaire⁶. Les pays ont été classés d'après chacun des indicateurs et le tableau montre les pays figurant dans le premier quartile (meilleurs résultats) et dans le dernier quartile (moins bons résultats) pour chaque critère⁷. Le tableau présente un large échantillon de pays Membres de l'OCDE, pour que les résultats des pays qui participent à l'Examen thématique puissent être comparés à ceux d'autres pays Membres.

L'ensemble des indicateurs ainsi choisis donne une image : des difficultés relatives rencontrées par les jeunes au début de la période de transition ; de la réussite de leur insertion professionnelle en tant que jeunes adultes, notamment par comparaison avec les adultes ; des connaissances et du niveau éducatif acquis à la suite de la transition ; et des difficultés d'emploi des moins qualifiés.

3. La description des filières d'apprentissage, des filières professionnelles scolaires et des filières d'enseignement général figure dans OCDE (1998i) et est discutée plus en détail dans la section 3.1.
4. Ces pays combinent souvent leurs formations scolaires avec des périodes de formation ou d'expérience en entreprise, mais ces périodes sont généralement relativement brèves par rapport à l'apprentissage. Dans la plupart des cas, il ne s'agit ni d'une relation d'emploi, ni d'une relation contractuelle.
5. Dans certains d'entre eux, notamment en Australie, au Canada et aux États-Unis, la participation des étudiants à la vie active est élevée. En 1996, elle allait de 48 pour cent en Australie à 37 pour cent aux États-Unis parmi les 15-19 ans.
6. Le tableau 2.2 fournit les données utilisées pour classer les 25 pays dans ces quatre catégories.
7. Par exemple, lorsque l'on classe 24 pays, les six premiers constituent le premier quartile et les six derniers le dernier quartile. Le tableau 2.1a fournit les valeurs absolues utilisées pour classer les pays.

La première conclusion que l'on peut tirer de ce tableau est que la « réussite » de la transition peut paraître très différente selon les points de vue.

- Il est très rare que tous les indicateurs aillent dans le même sens dans un pays donné. La Norvège, par exemple, présente des résultats satisfaisants suivant plusieurs critères (faible chômage de longue durée chez les jeunes, taux apparemment élevé de réussite aux examens de fin d'enseignement secondaire, petit nombre de jeunes adultes faiblement qualifiés) ; et pourtant ce pays connaît un ratio élevé de chômage des jeunes par rapport à celui des adultes. Au Canada, le chômage des moins de 20 ans est relativement élevé, de même que le nombre de jeunes qui quittent l'école prématurément, les taux de réussite en fin d'enseignement secondaire sont apparemment faibles et les jeunes adultes peu qualifiés sont très défavorisés sur le marché du travail. Néanmoins, le niveau de littératie chez les jeunes est élevé, de même que la proportion de jeunes ayant obtenu une qualification tertiaire.
- Les résultats des jeunes de moins de 20 ans peuvent être différents de ceux des jeunes adultes. Par exemple, en Belgique et en France, la proportion de jeunes demandeurs d'emploi chez les moins de 20 ans est faible, mais les résultats concernant les jeunes adultes sont médiocres (chômage élevé par rapport à la population totale, chômage de longue durée important, faible taux d'emploi). En Australie, la proportion de jeunes demandeurs d'emploi chez les moins de 20 ans est élevée et pourtant une forte proportion des jeunes adultes est employée.
- Dans un groupe d'âge donné, quelques-uns des résultats peuvent être positifs et d'autres médiocres. En Finlande par exemple, l'incidence du chômage de longue durée est faible chez les jeunes adultes, mais un grand nombre de jeunes de 20 à 24 ans sont demandeurs d'emploi. Au Portugal, un nombre relativement important de jeunes adultes sont peu qualifiés, cependant leur handicap relatif sur le marché du travail est faible.
- L'efficacité de la transition peut être jugée différemment si l'on considère les résultats du point de vue du marché du travail et du point de vue de la formation. Par exemple, les jeunes de plus de 20 ans réussissent bien en matière d'emploi en Autriche, de même qu'en République tchèque, alors que dans les deux pays la proportion des 25-29 ans possédant une qualification tertiaire est faible. En Suède, il y a peu de départs prématurés de l'école, peu de jeunes adultes faiblement qualifiés et un niveau élevé de littératie chez les 16-25 ans. Et pourtant le chômage est relativement élevé chez les jeunes de plus et de moins de 20 ans.

Dans les pays comme la République tchèque ou le Royaume-Uni⁸, où il y a peu de faibles qualifications, ceux qui n'ont pas achevé l'enseignement secondaire sont particulièrement touchés par le chômage. A l'inverse, dans les pays dans lesquels une proportion importante de jeunes n'ont pas achevé l'enseignement secondaire du deuxième cycle, ceux-ci sont relativement peu défavorisés sur le marché du travail par rapport aux autres ; ou bien même, comme en Grèce, en Italie et au Portugal, ils peuvent bénéficier d'une situation plus avantageuse.

Un faible niveau de qualification implique de plus grandes difficultés d'emploi, mais à des degrés variables suivant les pays...

8. Chacun de ces pays dispose de systèmes de qualification très souples pour le deuxième cycle secondaire qui permettent aux jeunes de quitter l'enseignement secondaire avec des qualifications qu'ils peuvent associer avec des périodes d'études très diverses, et qui par conséquent peuvent avoir une valeur très différente sur le marché du travail. La proportion de ceux qui quittent l'école après avoir suivi un deuxième cycle secondaire relativement court semble plus grande au Royaume-Uni qu'en République tchèque.

... mais ce handicap n'est pas inévitable.

Parmi les pays dans lesquels peu de jeunes adultes sont faiblement qualifiés, ils souffrent généralement d'un handicap sur le marché du travail. Celui-ci est plus particulièrement élevé en République tchèque et relativement faible en Norvège et en Suède. Ce constat suggère que la baisse de la proportion de jeunes quittant l'école prématurément n'entraîne pas nécessairement une aggravation du handicap dont ils souffrent sur le marché du travail. (L'annexe 6 donne davantage de détails sur la relation entre pourcentage de non-qualifiés et handicaps dont ils souffrent.) Les données quantitatives ne suffisent pas à expliquer ces différences. La Norvège et la Suède se différencient des autres pays dans lesquels les jeunes faiblement qualifiés ont un handicap sur le marché du travail par l'existence de « filets de sécurité » visant à réintégrer les jeunes qui ont quitté l'école prématurément pour qu'ils achèvent leur enseignement secondaire du deuxième cycle (voir section 4.3). Ces deux pays font aussi de grands efforts pour s'assurer que les jeunes chômeurs puissent bénéficier de différentes formes d'assistance pour accéder à l'emploi (enseignement, formation ou emploi aidé).

Dans la plupart des cas, une meilleure éducation est très rentable.

Dans un pays donné, il n'est pas facile de prouver que tel ou tel itinéraire ou programme de transition aboutit aux meilleurs résultats. Le poids important des phénomènes de sélection fait que les jeunes les plus doués et les moins doués sont très concentrés dans certaines filières. De plus, certaines filières et certains programmes préparent souvent à des qualifications particulièrement prisées par le marché du travail. De ce fait, il est souvent difficile de distinguer l'impact des demandes du marché du travail dans certains secteurs ou certaines professions de celui des filières ou programmes de formation (Ryan, 1998).

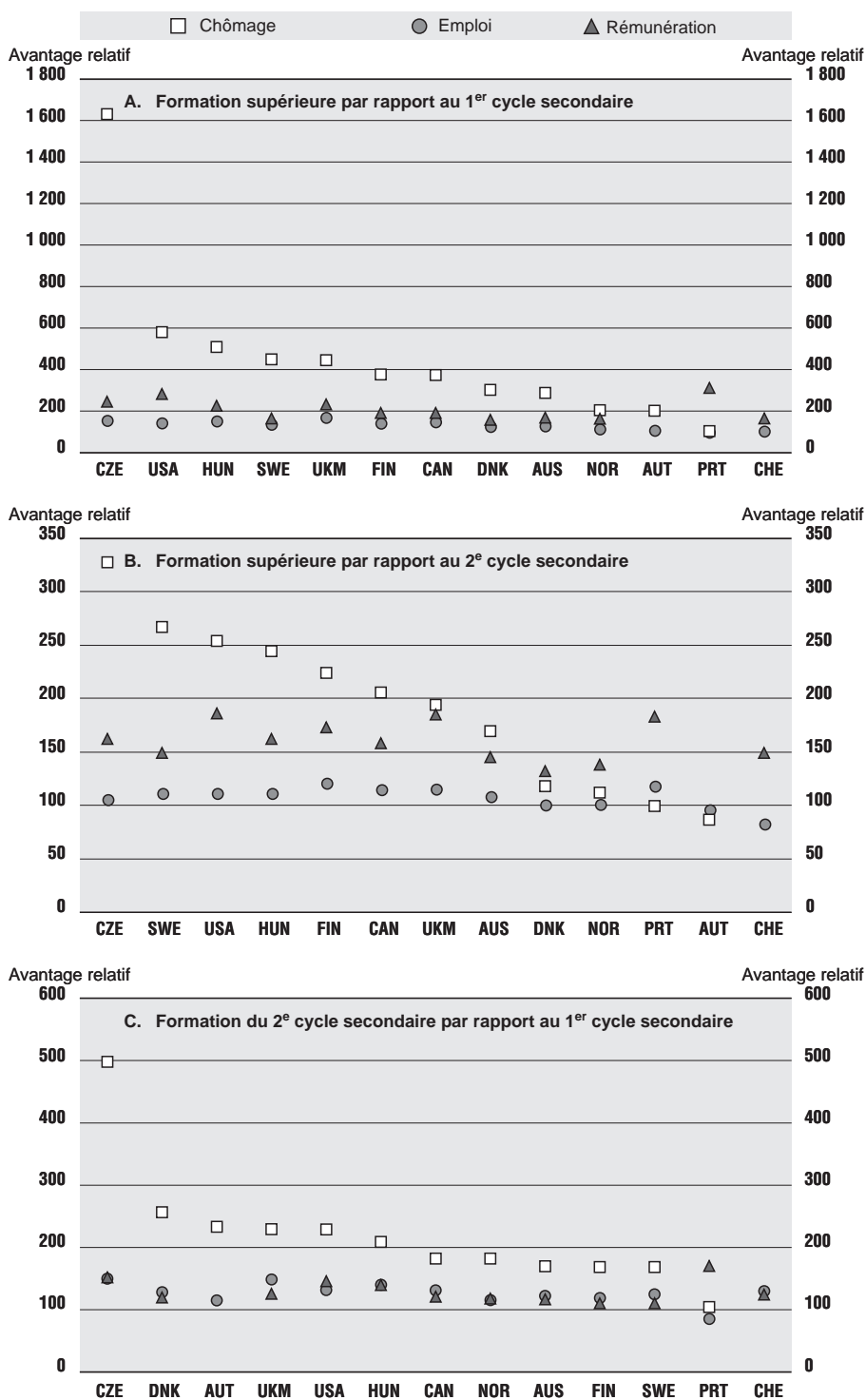
Il est cependant clair que dans presque tous les pays étudiés les jeunes qui ont une qualification tertiaire⁹ réussissent mieux sur le marché du travail. Leur taux de chômage est normalement plus faible, leur taux d'emploi plus élevé et leurs rémunérations sont généralement supérieures. Et de manière générale, ceux qui ont achevé un enseignement du deuxième cycle secondaire réussissent mieux que ceux qui n'y sont pas parvenus. Le tableau 2.3 et la figure 2.1 résument les données disponibles pour 13 pays participant ; ces données concernent la tranche d'âge des 25-29 ans pour le chômage et l'emploi, et la tranche des 30-44 ans pour les rémunérations.

Suivant les éléments pris en compte pour mesurer les résultats obtenus sur le marché du travail (chômage, emploi, rémunération), on aboutit à des résultats différents. C'est lorsque l'on se réfère aux taux de chômage qu'apparaissent les plus grandes différences entre pays du point de vue des avantages dont bénéficient ceux qui ont une formation supérieure. Elles sont sensiblement moins importantes si l'on se réfère aux rémunérations et moins encore si l'on a recours au taux d'emploi par rapport à la population.

Il existe des différences notables entre pays étudiés du point de vue des avantages conférés par un niveau supérieur de formation. Si l'on considère l'ensemble des trois types de mesure et les trois niveaux de formation (figure 2.1), l'écart entre les résultats obtenus par les mieux formés et par les moins formés est le plus élevé aux États-Unis, en Hongrie, en République tchèque et au Royaume-Uni.

9. Dans la plupart des cas, mais pas dans tous, cela se situe après la fin du deuxième cycle secondaire de l'enseignement général.

Figure 2.1. Trois modes de comparaison des avantages dont bénéficient différents niveaux de formation sur le marché du travail



Source : Voir tableau 2.3.

L'écart est le plus faible en Autriche et dans trois pays scandinaves : Danemark, Norvège et Suède. Dans ces pays scandinaves, cela semble résulter pour une part de politiques délibérées visant à diminuer les différences de rémunération liées au niveau de formation. Ces politiques ont cependant été moins liées aux négociations salariales en Autriche (Pichelmann et Hofer, 1999).

La situation du Portugal présente de curieuses particularités. Comme dans quelques autres pays d'Europe méridionale, l'analyse de la situation des jeunes du point de vue de l'emploi et du chômage ne fait apparaître qu'un faible avantage au profit de ceux qui ont une qualification supérieure. En fait, suivant certaines mesures, les moins formés sont dans une situation un peu plus favorable. Mais si l'on considère les niveaux de rémunération, il devient clair que ceux qui ont une qualification supérieure sont les plus favorisés et que l'avantage dont ils bénéficient est, en termes relatifs, nettement plus important que ce n'est le cas dans les autres pays pour les jeunes ayant un niveau de formation comparable. Cela indique que si l'économie portugaise est en mesure d'offrir un nombre relativement élevé d'emplois à des jeunes peu qualifiés, ceux-ci sont assez mal rémunérés par rapport à ceux que peuvent obtenir les jeunes qui ont achevé une formation secondaire ou supérieure¹⁰. Ce type de constat pose la question de savoir si un taux d'emploi élevé peut être considéré comme l'objectif des politiques de transition, indépendamment de la nature et de la qualité de l'emploi.

***Des pays très différents
peuvent obtenir
de très bons résultats.***

De bons résultats de la transition, impliquant qu'un pays se situe dans le premier quartile des pays de l'OCDE sur certains indicateurs, peuvent être observés dans des pays très différents du point de vue des itinéraires allant de la formation à l'emploi, de l'organisation des marchés du travail et de la structure de leur système de formation. Si l'on considère l'ensemble des pays Membres, on trouve (tableau 2.1a) parmi ceux qui se situent dans le premier quartile pour au moins quatre indicateurs : deux pays dans lesquels l'apprentissage est dominant (Allemagne et Suisse), deux pays offrant une diversité de filières (Autriche et Norvège), deux pays dans lesquels l'enseignement professionnel scolaire est prédominant (Belgique et Suède) et trois pays où la majorité des jeunes suivent un enseignement général (Corée, États-Unis et Japon). Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, ceux dans lesquels le plus grand nombre d'indicateurs témoignent de la réussite de la transition sont la Suisse, la Norvège et la Corée. L'apprentissage domine en Suisse et occupe une place importante et croissante en Norvège. En Corée, en revanche, l'enseignement général est prédominant, relativement peu d'étudiants sont en contact avec le monde du travail, par l'apprentissage ou par un emploi à temps partiel¹¹ et les tentatives récentes pour introduire l'apprentissage ne semblent pas avoir été très réussies (Jeong, 1995).

Un certain nombre de pays dans lesquels les étudiants sont peu mis en contact avec le monde du travail, par l'apprentissage ou un emploi à temps partiel, comme l'Espagne, la Grèce et l'Italie, obtiennent des résultats médiocres en termes de transition. Mais à l'inverse, d'autres pays dans lesquels ce

10. Le Portugal se caractérise par des taux relativement élevés de jeunes de 20-24 ans sous-qualifiés.

11. Environ 40 pour cent des étudiants du deuxième cycle secondaire suivent une formation professionnelle et doivent passer entre un mois et une année dans une entreprise pendant leurs trois années d'études. La qualité et la durée de ces placements semblent très variables (OCDE, 1998f).

type de contact est faible et l'apprentissage est presque inexistant (comme la Corée et le Japon) obtiennent relativement peu de mauvais résultats et présentent un nombre appréciable d'indicateurs positifs.

Ces exemples montrent que si l'on veut percer les mystères de la réussite des systèmes de transition, il faut élargir la réflexion au-delà d'une croyance en une solution unique, telle qu'une mise en contact des jeunes avec le monde du travail, ou de solides filières professionnelles.

Il ne faut néanmoins pas tout relativiser. Certaines modalités communes et certaines conclusions claires sur la réussite ou non de la transition se dégagent de l'analyse d'un grand nombre de pays, notamment de ceux qui ont pris part à l'Examen thématique.

- Les pays d'apprentissage comme l'Allemagne et la Suisse et les pays où l'on trouve une grande variété d'itinéraires présentent un plus grand nombre d'indicateurs de résultats positifs sur la transition que les pays où l'enseignement général ou bien les filières professionnelles scolaires prédominent. (Cependant, parmi ces derniers pays, la Belgique, la Corée, le Japon et les États Unis présentent plusieurs indicateurs de résultats positifs sur la transition.) C'est en Grèce, en Hongrie, en Italie, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, au Portugal et au Royaume-Uni que l'on constate le moins grand nombre d'indicateurs de résultats positifs.
- Les indicateurs montrant des résultats peu satisfaisants de la transition sont quasiment absents dans les pays d'apprentissage tels que la Suisse et l'Allemagne et dans les pays aux itinéraires combinés tels que l'Autriche, le Danemark et la Norvège. Des indicateurs de résultats peu satisfaisants sont plus fréquents dans les pays dans lesquels les filières d'enseignement général ou les filières scolaires de la formation professionnelle prédominent.
- C'est en Espagne, en Italie et en Grèce que l'on constatera probablement les moins bons résultats de la transition. Les pays dans lesquels les filières professionnelles scolaires prédominent ont le nombre moyen le plus faible d'indicateurs de résultats positifs et un nombre moyen élevé d'indicateurs de résultats peu satisfaisants.
- Des taux apparemment faibles d'obtention de diplômes du deuxième cycle secondaire et des taux relativement élevés d'abandon précoce de l'école se rencontrent plus nettement dans les pays dans lesquels les filières d'enseignement général prédominent, tels que le Canada, l'Espagne et la Grèce que dans les pays dans lesquels d'autres types de filières et des filières combinées prédominent.
- Les pays dans lesquels il y a de grands écarts de résultats entre ceux qui ont un faible niveau d'éducation et ceux qui sont très instruits semblent d'une certaine manière avoir moins de chances de disposer de nombreux indicateurs de résultats positifs que les pays dans lesquels cet écart est plus faible, comme en Autriche, au Danemark et en Norvège.

Pour expliquer cette situation, il faut prendre en compte les modalités communes et les exceptions et s'efforcer de comprendre dans quels cas certaines combinaisons de politiques et de programmes peuvent être efficaces. Si l'échantillon de l'Examen thématique ne comprend pas la totalité des pays présentant aussi bien des résultats positifs que des résultats médiocres, il est cependant suffisamment large pour permettre une bonne compréhension de

L'analyse des facteurs contribuant à la réussite d'une transition fait apparaître quelques conclusions claires.

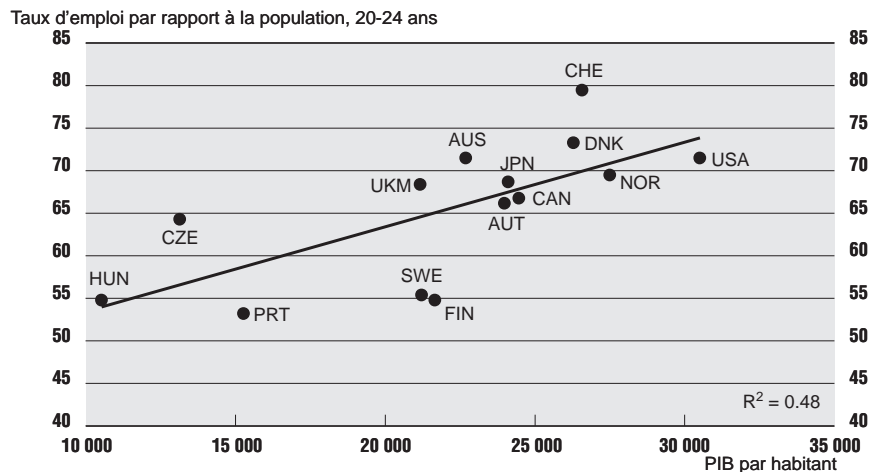
la manière dont les institutions, les contextes et les processus influent sur les résultats de la transition.

2.2. Une économie prospère facilite-t-elle la transition ?

Un revenu par habitant plus élevé va souvent de pair avec de meilleurs résultats... mais pas toujours.

De nombreux facteurs influent sur les résultats de la transition vers la vie active et la prospérité de l'économie est l'un des plus importants. Le revenu par habitant est l'un des principaux indicateurs de cette prospérité. Les jeunes ont de meilleures chances de réussir la période de transition dans un pays prospère. C'est ainsi que la figure 2.2 fait apparaître une relation étroite entre le PIB par habitant et la proportion de jeunes de 20-24 ans qui ont un emploi¹². Les résultats peuvent néanmoins être très variables à un niveau de PIB donné. Le Portugal et la République tchèque ont à peu près le même niveau de PIB par habitant, mais la proportion de jeunes de 20-24 ans qui ont un emploi est supérieure d'environ dix points en République tchèque. Le PIB par habitant en Finlande et en Suède est proche de celui de l'Australie et du Royaume-Uni, mais la proportion de jeunes de 20-24 ans qui ont un emploi est sensiblement plus élevée dans ces deux derniers pays. De même, en Suisse davantage de jeunes sont employés qu'en Norvège, malgré un PIB par habitant comparable.

Figure 2.2. PIB par habitant et proportion de la population des 20-24 ans ayant un emploi¹ (pays de l'examen thématique), 1998



1. Ce rapport est surestimé dans les pays comme le Canada et le Danemark, dans lesquels un nombre important d'étudiants de cet âge font partie de la population active.

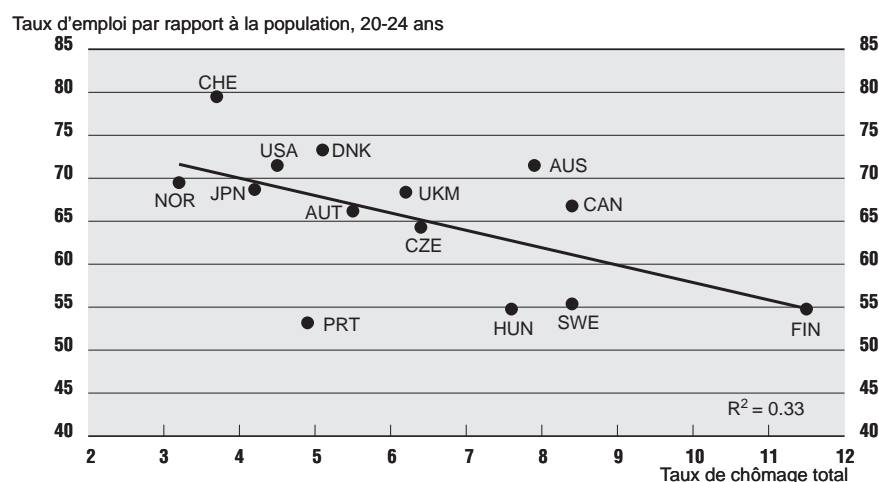
Sources : PIB par habitant 1998 en dollars EU aux parités de pouvoir d'achat ; *L'observateur de l'OCDE*, juillet 1999 ; ratios emploi/population 1998, base de données de l'OCDE sur la population active. Autriche 1997, Portugal et Suisse, 1996.

12. Une relation de ce type peut être illustrée en se référant à un large éventail d'indicateurs des résultats de la transition. Le rapport entre emploi et population chez les 20-24 ans a été choisi à titre d'illustration, car il constitue un indicateur essentiel de la réussite finale de la transition.

Le niveau global de chômage constitue un autre indicateur clé de la santé de l'économie d'un pays. Les jeunes ont de meilleures chances de réussir le processus de transition lorsque le niveau global de chômage est faible. La figure 2.3 montre une relation étroite entre ces deux données. Mais, à un niveau donné de chômage, il peut exister de grandes différences entre pays. En 1998, le niveau global du chômage était semblable au Danemark, aux États-Unis et au Portugal, mais à peine plus d'un jeune adulte sur deux avait un emploi au Portugal, au lieu de près de trois sur quatre au Danemark et aux États-Unis. Le niveau du chômage était comparable en Australie et en Hongrie, mais plus de 70 pour cent des jeunes adultes avaient un emploi en Australie, au lieu de 55 pour cent seulement en Hongrie. De même, alors que les taux de chômage sont semblables au Canada et en Suède, les deux tiers des jeunes adultes avaient un emploi au Canada, au lieu de 55 pour cent en Suède.

Un faible niveau global de chômage va aussi de pair avec de meilleurs résultats de la transition... mais là encore pas toujours.

Figure 2.3. Taux global de chômage et pourcentage des 20-24 ans ayant un emploi¹ (pays de l'examen thématique), 1998



1. Ce rapport est surestimé dans les pays comme le Canada et le Danemark, dans lesquels un nombre important d'étudiants font partie de la population active.

Sources : Base de données OCDE sur la population active. Le taux d'emploi par rapport à la population est le même que dans la figure 2.2.

De précédents travaux de l'OCDE (voir OCDE, 1996b) consacrés à l'analyse du groupe d'âge 15-24 ans avaient montré que le chômage des jeunes était affecté par le niveau total de chômage, mais dans des proportions variables suivant les pays. Le tableau 2.5 fournit des données sur ce point pour dix pays de l'Examen thématique et neuf autres pays Membres de l'OCDE¹³. Le tableau montre que la relation entre chômage des adultes (25-54 ans) et des jeunes est plus ou moins étroite et se présente différemment suivant les pays et les groupes d'âge. Elle est en général beaucoup plus étroite chez les jeunes adultes (20-24 ans) que chez les moins de 20 ans. Les différences entre pays sont

La sensibilité du chômage des jeunes aux cycles économiques varie également suivant les pays... et les groupes d'âge.

13. Ces pays sont ceux pour lesquels des données sont disponibles sur une relativement longue période.

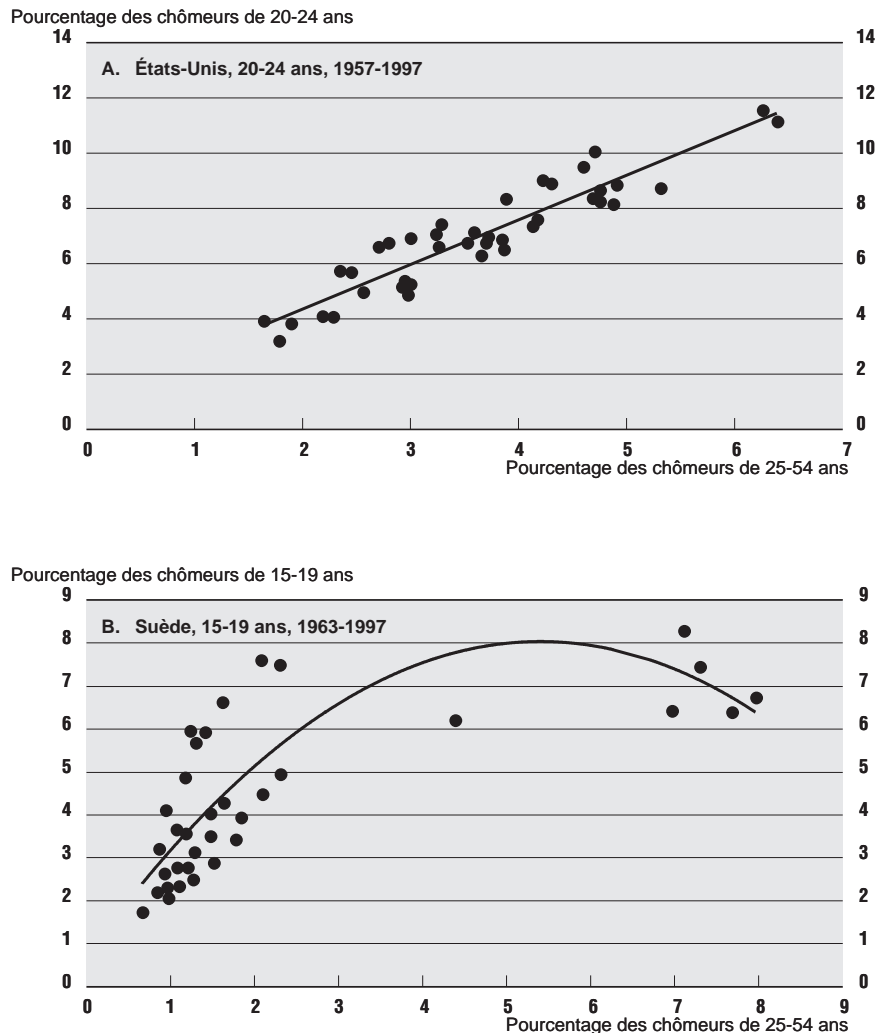
également plus grandes dans le cas des moins de 20 ans que dans celui des jeunes adultes.

Dans certains pays, le chômage des jeunes et celui des adultes évoluent ensemble de manière linéaire, dans la même direction et au même rythme. Dans d'autres pays, le chômage des jeunes peut évoluer plus rapidement ou plus lentement que celui des adultes, de sorte que cette relation peut mieux être définie comme curviligne. La figure 2.4 illustre ces différences, la situation des 20-24 ans aux États-Unis contrastant par exemple avec celle des 15-19 ans en Suède.

Différents facteurs peuvent expliquer cette situation :

- les politiques visant à influencer sur les résultats de la transition des jeunes et à les protéger contre l'impact d'une baisse de la demande de main-d'œuvre s'adressent plus souvent aux jeunes de moins de 19 ans qu'aux

Figure 2.4. Relation entre chômage des jeunes et des adultes



Source : Base de données de l'OCDE sur la population active.

jeunes adultes et leur orientation diffère davantage d'un pays à l'autre lorsqu'il s'agit des moins de 20 ans ;

- ces politiques peuvent être plus ou moins efficaces suivant les pays ;
- les jeunes de moins de 20 ans ont davantage de chances d'être scolarisés et non en activité que ceux de 20-24 ans ;
- la composition de la population active de ces deux groupes d'âge est différente. les plus jeunes ont plus souvent un faible niveau d'éducation et sont encore étudiants. les actifs étudiants et non étudiants n'ont pas toujours le même comportement et la proportion d'étudiants actifs est variable suivant les pays. par exemple, les taux de chômage des moins de 20 ans sont généralement plus faibles chez les étudiants que chez les non-étudiants (annexe 4) ;
- l'élévation des taux de scolarisation en réponse à la monnaie du chômage n'est pas toujours compensée par une baisse de ces taux lorsque le chômage diminue ;
- lorsque le pays émerge de la récession, les jeunes travailleurs peuvent trouver des emplois plus ou moins rapidement que d'autres groupes d'âge, du fait de l'évolution de la demande de qualifications pendant la récession ; et
- les effets peuvent se produire avec retard.

A côté de la prospérité de l'économie et du marché du travail, les politiques concernant la transition et les institutions qui régissent le marché du travail peuvent avoir une influence marginale sur les résultats du processus de transition. Le cas de la Suède au cours des années 90 constitue une bonne illustration de cette affirmation. Si le chômage des jeunes de moins de 20 ans n'a pas augmenté au cours des années 90, en dépit d'une forte augmentation du chômage des adultes et d'une baisse importante du niveau de l'emploi global, cela peut s'expliquer de deux manières. Tout d'abord, l'enseignement secondaire du deuxième cycle a offert des programmes d'études souples et diversifiés, susceptibles de répondre aux besoins et aux motivations d'un large éventail de jeunes. C'est un système très intégrateur qui se préoccupe particulièrement des besoins des élèves les plus faibles. Il incite ceux qui auraient été tentés d'entrer sur le marché du travail à rester scolarisés jusqu'à l'âge de 19 ans. Cela a contribué à réduire l'offre de main-d'œuvre de jeunes. Ce dispositif a en particulier maintenu au deuxième cycle de l'enseignement secondaire les élèves les plus vulnérables au chômage à une époque où le niveau général de chômage était élevé. En second lieu, l'efficace service de suivi suédois, géré localement, permet de s'assurer que ceux qui abandonnent le deuxième cycle secondaire sont rapidement réinsérés dans l'enseignement, avec une démarche très individualisée, afin d'achever leur scolarité secondaire. L'ensemble de ces mesures a réussi à limiter le chômage chez les moins de 20 ans¹⁴. Aucune mesure ne s'est directement appliquée aux jeunes adultes suédois pendant la plus grande partie des années 90, et la proportion des chômeurs de 20-24 ans a progressé en grande partie en fonction de l'augmentation du chômage des adultes.

Les politiques et les institutions influent sur les résultats de la transition; le cas de la Suède au cours des années 90 est un bon exemple...

14. Il n'y pas eu non plus de détérioration de la proportion de jeunes de moins de 20 ans au chômage pendant six mois ou plus, en dépit d'une dégradation notable de la situation générale du marché du travail.

... de même que les différences entre les résultats du Portugal et des États-Unis.

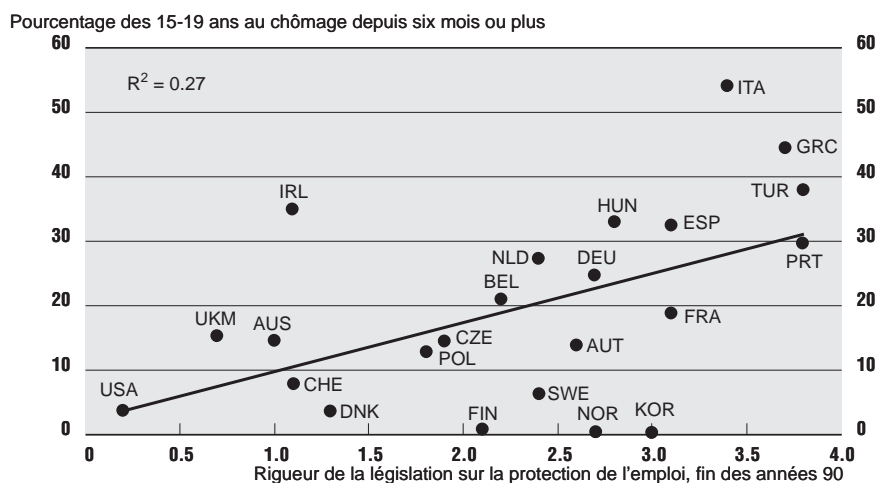
Des dispositifs efficaces pour la transition semblent réduire les effets négatifs d'une législation rigoureuse garantissant une protection de l'emploi des moins de 20 ans.

Les États-Unis ont un niveau plus élevé d'emploi chez les jeunes adultes que le Portugal, bien que les deux pays aient un niveau de chômage global similaire. Le taux de chômage à long terme des jeunes adultes est également très différent. Aux États-Unis en 1998, seuls 11 pour cent des chômeurs de 20-24 ans étaient au chômage depuis six mois ou plus. Le chiffre correspondant au Portugal était de 56 pour cent. Blanchard et Portugal (1998) ont expliqué que ces différences tiennent à une plus grande protection sociale contre le chômage au Portugal qu'aux États-Unis, ce qui explique les plus grandes difficultés que rencontrent les jeunes entrants sur le marché du travail.

Une recherche récente analysant le groupe d'âge des 20-29 ans suggère qu'une législation rigoureuse pour la protection de l'emploi peut aggraver le poids du chômage chez les jeunes (OCDE, 1999a). Un examen de la relation entre la rigueur de la législation sur la protection de l'emploi et le taux de chômage à long terme chez les 15-19 ans suggère une relativement forte relation entre les deux. Lorsque cette législation est rigoureuse, une plus grande proportion de moins de 20 ans semble rester au chômage pendant six mois ou plus (figure 2.5). Ces constatations concordent avec les prédictions sur l'impact de mesures rigoureuses de protection de l'emploi (Layard, Nickell et Jackman, 1991). Ce type de mesures ne seront probablement pas favorables aux jeunes pour plusieurs raisons : elles réduisent les flux de sortie du chômage et accroissent la durée du chômage, de sorte que les nouveaux arrivants sur le marché du travail doivent attendre plus longtemps pour trouver un emploi ; elles peuvent réduire le ratio emploi des jeunes/population et accroître le taux de chômage des jeunes

La figure 2.5 suggère que l'on peut réduire le taux de chômage à long terme des moins de 20 ans, même lorsque la législation sur la protection de l'emploi est relativement poussée, en introduisant des politiques et des programmes appropriés concernant la transition¹⁵. Parmi les pays participant à l'Examen thématique qui connaissent un niveau de chômage à long terme des

Figure 2.5. Législation pour la protection de l'emploi et chômage à long terme des moins de 20 ans



Sources : Base de données de l'OCDE sur la population active et OCDE (1999a).

moins de 20 ans inférieur à ce que l'on pourrait attendre en fonction de leur niveau de protection de l'emploi (autrement dit dont la valeur est en-dessous de la droite de régression de la figure 2.5), l'Autriche, le Danemark et la Suisse des systèmes d'apprentissage développés et d'étroites relations institutionnelles entre la formation et le marché du travail. Le Danemark, la Norvège et la Suède disposent de solides « filets de sécurité » pour ceux qui abandonnent prématurément l'école (voir section 4.3) et la Finlande demande à ceux ont moins de 18 ans de suivre un enseignement, une formation, ou de participer à des mesures de préparation à l'emploi pour avoir le droit aux prestations. Ce type d'exigence constitue l'un des éléments des « filets de sécurité » l'on peut observer dans d'autres pays scandinaves.

Dans les pays de l'examen situés au-dessus de la droite de régression (Australie, Hongrie, Royaume-Uni) ces types de mesures ont été moins développées jusqu'ici. Cependant, le New Deal au Royaume-Uni et la nouvelle allocation jeunes (Common Youth Allowance) en Australie présentent certaines caractéristiques communes avec ce dispositif d'allocations aux jeunes chômeurs.

Il y a plusieurs manières de faciliter l'accès des jeunes au marché du travail. L'une consiste à multiplier les possibilités de formation en entreprise offertes aux jeunes avec des dispositifs tels que l'apprentissage, comme en Autriche, au Danemark et en Suisse. Dans ce type de dispositifs, les contrats et les rémunérations doivent être fixés ; il faut de plus un accord sur la manière d'utiliser les qualifications éducatives pour réguler l'accès à l'emploi. Cela nécessite une coopération étroite entre employeurs, syndicats et pouvoirs publics, ainsi qu'entre écoles et entreprises. Comme l'a montré la section 2.1, les résultats de la transition sont généralement meilleurs dans les pays où ces aménagements existent. Ils exigent cependant des institutions que beaucoup de pays ne considèrent pas comme acceptables ou souhaitables, étant donné les différences de culture et de contexte. Confrontés à ces difficultés institutionnelles, certains pays expérimentent d'autres modalités de formation en entreprise et d'expérience du travail pour les jeunes, tels que les stages non rémunérés en entreprise des élèves comme en Australie, en Finlande et en Suède.

De nombreuses possibilités d'emploi pour les jeunes pendant les week-end et les vacances s'ils sont étudiants sont également importantes pour faciliter leur accès au marché du travail. Ces possibilités sont le résultat des dispositifs concernant le marché du travail (par exemple la création de contrats d'emploi temporaires ou ponctuels et la fixation de niveaux de rémunération appropriés) d'une part et d'autre part de la volonté et de la possibilité de les intégrer dans les emplois du temps scolaires. Ces emplois à court terme sont un élément important de la transition des jeunes en Australie, au Danemark, aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Suède. La figure A4.2 (annexe 4) montre une relation très nettement positive entre la participation des étudiants de moins de 20 ans à la vie active et la proportion des 20-24 ans en emploi.

Le marché du travail peut être davantage ouvert aux jeunes.

15. Dans un certain nombre de pays méditerranéens – tels que l'Espagne, la Grèce et l'Italie – on constate un chômage de longue durée élevé chez les moins de 20 ans et des mesures relativement strictes de protection de l'emploi d'une part et d'autre part un certain nombre de résultats médiocres de la transition suivant les indicateurs résumés au tableau 2.1a.

L'exemple du Japon est intéressant.

Le Japon donne un exemple intéressant d'un marché du travail qui, à bien des égards, peut être considéré comme ouvert aux jeunes, bien que ses caractéristiques institutionnelles diffèrent des précédentes. Les établissements scolaires sont formellement impliqués dans le placement des diplômés. Des relations étroites existent entre les entreprises et les écoles pour aider à leur placement et à leur recrutement. Ces relations se fondent sur des contrats implicites ou à demi-formels. Le recrutement des diplômés s'appuie sur des critères clairement établis de réussite scolaire, les entreprises faisant confiance aux établissements d'enseignement pour maintenir le niveau qu'elles exigent (Kariya, 1999 ; Rosenbaum, 1999).

Au Japon, les rémunérations des jeunes paraissent être plus sensibles aux fluctuations économiques que celles des travailleurs âgés. Les différences de rémunération suivant l'âge y sont plus accentuées que dans la plupart des autres pays de l'OCDE. Les rémunérations de départ relativement faibles vont de pair avec des marchés du travail à caractère nettement interne, une formation intensive en cours d'emploi des jeunes recrutés et des systèmes de rémunération liés à l'âge et à la qualification (Mitani, 1999).

Ces exemples soulignent l'importance d'une relation entre le cadre institutionnel national et les politiques de transition d'une part et la santé globale de l'économie et du marché du travail d'autre part dans la détermination des résultats de la transition.

2.3. Les résultats de la transition sont-ils équitables?

Les travaux sur la transition s'intéressent régulièrement à la question de l'équité.

L'équité des résultats de la transition a toujours été une préoccupation centrale des travaux sur la transition de l'école à l'emploi. La question fondamentale a été de savoir dans quelle mesure les caractéristiques structurelles des systèmes nationaux de transition soutiennent et renforcent, ou au contraire contrecarrent, les inégalités dues au milieu social et aux discriminations entre les sexes. Les politiques nationales concernant la transition reflètent diversement ces préoccupations. En Australie par exemple, les politiques nationales de formation insistent souvent sur la nécessité de prendre particulièrement en compte les problèmes d'équité de groupes tels que les Aborigènes. Dans les pays nordiques, les politiques d'éducation visent généralement à réduire les disparités régionales d'accès à l'école et les disparités de résultats scolaires. En Suisse, on se préoccupe beaucoup depuis quelques années des difficultés particulières d'accès aux formations plus prestigieuses dont souffrent les jeunes femmes et les jeunes issus des minorités ethniques. En Hongrie, la dégradation de la situation des tsiganes pendant les années 90 a attiré l'attention de nombreux responsables politiques.

Si l'on s'intéresse aux corrélations entre origine familiale, disparités par sexe et processus de transition, on dispose de peu d'indicateurs satisfaisants pour une analyse comparative de l'origine familiale et sociale. Pour beaucoup de pays de l'Examen thématique, ce type d'indicateurs n'étaient pas disponibles et ils ne peuvent être rapprochés de manière systématique des principaux indicateurs utilisés dans l'étude pour analyser la transition. Les données portant sur de petits échantillons à partir de grandes enquêtes nationales ont été utilisées dans des recherches récentes (Shavit et Müller, 1998), mais la cohérence des définitions constitue toujours un problème, de même que le caractère récent et la comparabilité de ces données. Les pays qui ont participé à l'Examen thématique ont adopté des points de vue très différents et des méthodes pas toujours cohérentes, pour analyser et décrire les relations entre

origine familiale et résultats du processus de transition. Cependant, une information différenciée par sexe est presque toujours disponible, pour l'ensemble des 14 indicateurs des résultats de la transition analysés à la section 2.1 et présentés au tableau 2.1a.

Les résultats du processus de transition suivant les sexes ont été analysés comme suit. Les données concernant les résultats des jeunes gens et des jeunes filles ont été obtenues pour tous les pays, et pour chacun des 14 indicateurs figurant au tableau 2.1a. Les différences entre résultats obtenus ont ensuite été calculées en établissant pour chaque indicateur un ratio entre le meilleur résultat obtenu par un sexe et le résultat le moins bon obtenu par l'autre sexe¹⁶. Deux indices ont ensuite été calculés à partir de ces ratios :

Des indicateurs des inégalités de résultats suivant les sexes ont été construits.

- un indice de l'équité entre les sexes du point de vue des résultats éducatifs. Pour chaque pays, c'est la moyenne des ratios d'équité pour les indicateurs 9 à 12 et 14 du tableau 2.1a; et
- un indice de l'équité entre les sexes pour l'insertion professionnelle. Pour chaque pays, c'est la moyenne des ratios d'équité entre les sexes pour les indicateurs 1 à 8 et 13 figurant au tableau 2.1a.

Les pays Membres de l'OCDE sont situés sur les figures 2.6 et 2.7 à partir de ces deux indices, les pays qui ont participé à l'Examen thématique figurant séparément des autres.

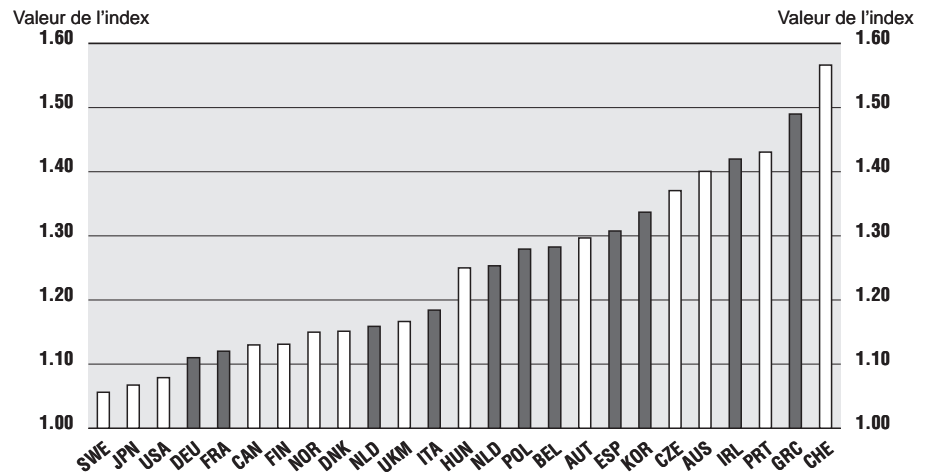
Il y a des différences sensibles entre pays en ce qui concerne l'importance des disparités entre jeunes gens et jeunes filles. Si l'on se limite aux pays de l'Examen thématique :

Les différences entre pays apparaissent clairement.

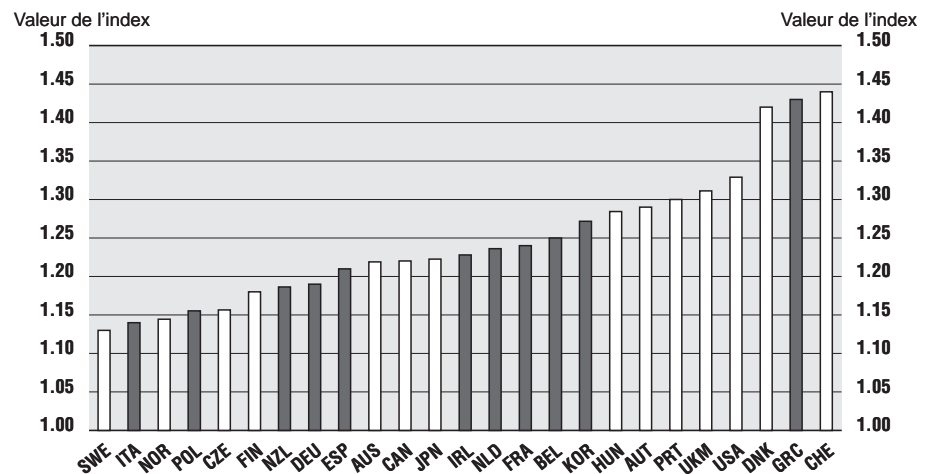
- Les résultats éducatifs apparaissent très semblables chez les jeunes gens et les jeunes filles aux États-Unis, au Japon, en Suède, puis au

16. Cette méthode présente plusieurs avantages par rapport à celle qui se référerait aux différences en valeur absolue et à celle qui prendrait toujours les chiffres des jeunes gens ou des jeunes filles au numérateur pour le calcul des ratios.

- Elle tient compte des différences de positionnement des données sur une échelle. Par exemple, la différence entre un taux de chômage de 10 pour cent chez les jeunes gens et de 20 pour cent chez les jeunes filles n'est pas équivalente à la différence entre des taux de 80 pour cent et de 90 pour cent respectivement. Dans le premier cas, au lieu de prendre en compte les différences en valeur absolue, la méthode montre une différence du simple au double, dans le second, de 13 pour cent.
- On obtient ainsi des valeurs qui peuvent être interprétées de la même manière pour tous les indicateurs. Le ratio est égal à 1.0 lorsque les valeurs sont égales pour les deux sexes, quelle que soit l'échelle originelle : par exemple lorsqu'il s'agit de pourcentages dont la valeur maximale est 100 (comme pour le taux de chômage par rapport à la population), ou bien pour des valeurs qui peuvent aller au-delà de 1.0, comme dans le cas du ratio taux d'emploi des jeunes/taux d'emploi des adultes.
- Si le ratio dépasse 1.0, sa signification sera la même pour tous les indicateurs, en termes de différences de résultats selon les sexes. Par exemple, une valeur de 1.5 indique que les résultats sont supérieurs de 50 pour cent pour l'un des sexes et une valeur de 1.8 qu'ils sont supérieurs de 80 pour cent.
- La valeur de l'indicateur ne dépend pas du fait que les jeunes gens ou les jeunes filles seraient arbitrairement choisis comme numérateur. Par exemple, des taux de 45 pour cent pour les jeunes gens et de 35 pour cent pour les jeunes filles correspondraient à un ratio de 1.29 si les premiers figurent au numérateur et de 0.78 si ce sont les secondes. Dans le premier cas, la différence serait de 29 pour cent, dans le second de 21 pour cent.
- L'indice ne montre pas si les résultats sont plus élevés pour les jeunes gens ou pour les jeunes filles pour l'un des indicateurs, mais cela est facile à vérifier.

Figure 2.6. **Indice d'équité entre les sexes pour les résultats éducatifs**

Source : Voir tableau 2.6.

Figure 2.7. **Indice d'équité entre les sexes pour l'insertion professionnelle**

Source : Voir tableau 2.6.

Canada, au Danemark, en Finlande et en Norvège. Ils sont plus inégaux en Australie, au Portugal, en République tchèque et en Suisse.

- C'est en Norvège et en Suède que les résultats de l'insertion professionnelle sont les plus égaux; ils le sont moins en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Hongrie, au Royaume-Uni, au Portugal et en Suisse.

Les différences de résultats entre jeunes gens et jeunes filles sont liées à certaines caractéristiques des systèmes nationaux d'éducation et de transition. Par exemple au Japon, si le système éducatif est relativement segmenté, à la fois horizontalement et verticalement, l'un de ses points forts tient au fait qu'il intègre l'ensemble de la population. De grands efforts sont faits pour réduire au minimum les abandons à chaque étape du processus de transition, par exemple entre l'enseignement obligatoire et l'école secondaire.

Les politiques éducatives de la Suède mettent beaucoup l'accent sur l'égalité d'accès à l'éducation et de résultats de l'enseignement. Il est demandé aux écoles de donner la priorité aux résultats des élèves les plus faibles et de faire en sorte que garçons et filles obtiennent des résultats comparables. Malgré une décentralisation importante des pouvoirs de décision et du financement en matière d'éducation intervenue au cours des années 90, les orientations gouvernementales font en sorte que les inégalités entre régions du point de vue des ressources soient minimisées. Les comtés sont financés suivant des formules de répartition des ressources, qui prennent en compte l'importance de la population défavorisée et des groupes à risque : immigrés récents ou bénéficiaires de l'aide sociale. La décentralisation s'est accompagnée de la mise en place d'un système de direction par objectifs, suivant lequel les systèmes d'enseignement locaux doivent rendre compte régulièrement des progrès accomplis dans la réalisation des objectifs, notamment ceux qui concernent l'équité. L'un des résultats de cette politique a été le maintien de très faibles disparités régionales, du point de vue de l'accès au deuxième cycle secondaire. On constate également de faibles différences entre les résultats du processus de transition obtenus par les jeunes gens et par les jeunes filles.

Certaines caractéristiques des itinéraires de transition ne semblent pas avoir d'influence sur l'égalité entre les sexes. Par exemple, l'enseignement général est très développé en Australie, au Canada et aux États-Unis. Mais les différences de résultats du processus de transition entre les sexes sont faibles dans ces deux derniers pays et assez importantes en Australie.

Lorsque les résultats éducatifs obtenus par les jeunes gens et les jeunes filles sont très différents, ce n'est pas toujours le même sexe qui est avantagé. En Suisse, les résultats éducatifs obtenus, suivant la plupart des indicateurs, sont régulièrement moins bons pour les jeunes filles que pour les jeunes gens¹⁷. En Hongrie, les plus mauvais résultats sont surtout le fait des jeunes gens. C'est aussi le cas, le plus souvent mais pas toujours, en Australie et au Portugal, mais cela dépend des indicateurs. En République tchèque, les résultats sont variables, de même qu'au Canada, où les inégalités paraissent relativement peu importantes.

Les données sur l'insertion professionnelle font apparaître quelques problèmes spécifiques aux pays dans lesquels l'apprentissage et l'enseignement professionnel sont développés et vont de pair avec des marchés du travail professionnels. En Autriche, au Danemark et en Suisse les différences de situation entre jeunes gens et jeunes filles sont importantes et dans les deux cas ces dernières ont des résultats plus médiocres. Des recherches récentes (Müller et Shavit, 1998 ; Buchmann et Sacchi, 1998). montrent que les systèmes de transition qui combinent un haut niveau de spécialisation professionnelle

Elles sont liées à certaines caractéristiques des systèmes éducatifs.

Les différences ne vont pas toujours dans le même sens.

Des problèmes particuliers se posent pour arriver à l'équité des résultats dans les pays où le caractère professionnel des marchés du travail est fortement marqué.

17. Bien que plus récemment les jeunes femmes ont représenté la majorité de ceux qui ont obtenu la maturité.

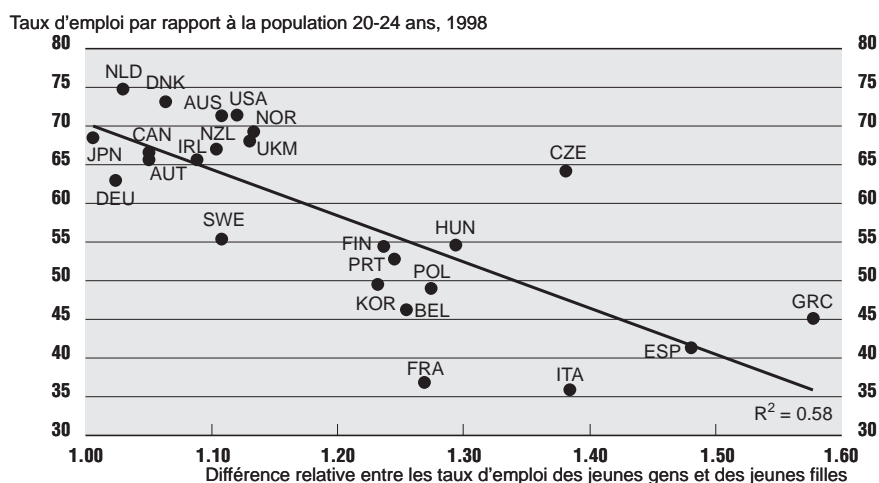
et de stratification ont toutes chances de contribuer à maintenir et à renforcer la différenciation des résultats suivant les classes sociales. L'Autriche, le Danemark et la Suisse se caractérisent par une stratification horizontale nette des formations du deuxième cycle secondaire : les filières sont cloisonnées, les formations professionnelles sont très spécifiques et les marchés du travail sont professionnels. Dans la mesure où la stratification et la spécificité des formations orientent les jeunes dans des filières différenciées, ouvrant des possibilités d'insertion professionnelle bénéficiant d'avantages et d'un niveau de prestige également différent, les systèmes de transition peuvent renforcer les inégalités entre sexes.

Les écarts constatés en Autriche, au Danemark et en Suisse entre les résultats des jeunes gens et des jeunes filles jouent en général au détriment de ces dernières. C'est l'inverse aux États-Unis, en Hongrie et au Royaume-Uni, où les résultats sont généralement meilleurs pour les jeunes femmes¹⁸.

Obtenir de bons résultats du processus de transition pour tous est un moyen de garantir l'équité.

Lorsque les résultats d'ensemble sont médiocres, cela va généralement de pair avec de grandes différences entre les sexes. Une des manières de réduire les écarts entre différents groupes consiste à améliorer les résultats pour tous. Cela peut être illustré par le ratio emploi/population du groupe d'âge 20-24 ans. La figure 2.8 montre que dans les pays dans lesquels la proportion de jeunes de 20-24 ans ayant un emploi est élevée, les différences entre jeunes gens et jeunes filles sont faibles. C'est assez évident, car les

Figure 2.8. Taux d'emploi par rapport à la population et différences entre les taux concernant les jeunes gens et les jeunes filles, 20-24 ans, 1998



Source : Base de données de l'OCDE sur la population active.

18. A l'exception des taux d'emploi par rapport à la population, qui sont presque toujours plus faibles chez les jeunes filles du groupe d'âge 20-24 ans.

différences sont nécessairement limitées quand le taux global d'emploi est élevé. Ce qui est moins évident, c'est que lorsque les taux globaux sont faibles, les écarts sont plus importants entre sexes.

2.4. Peut-on être optimiste?

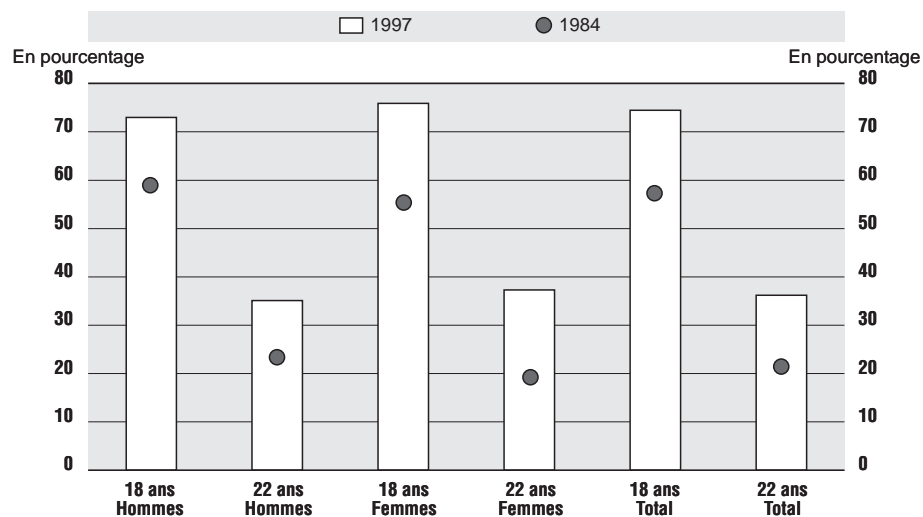
Cette section examine si l'évolution des indicateurs de la transition et les différences entre pays incitent ou non à l'optimisme vis-à-vis des résultats de la transition des jeunes vers la vie active. Sont pris en compte les taux de scolarisation et de réussite scolaire, l'impact et la durée du chômage, le nombre de jeunes qui ne sont ni en formation ni en emploi, la situation relative des jeunes par rapport à celle des adultes vis-à-vis de l'emploi, et leur niveau relatif de rémunération.

Au cours des années 80 et 90, les taux de scolarisation des jeunes ont régulièrement progressé dans les pays de l'OCDE au niveau du deuxième cycle secondaire et du tertiaire. De 1984 à 1997, la proportion de jeunes de 18 ans en formation est passée de 57 pour cent en moyenne à 75 pour cent pour l'ensemble des 17 pays Membres pour lesquels des données sont ; chez les jeunes de 22 ans, le taux de scolarisation est passé de 21 à 36 pour cent (figure 2.9). Cette progression s'est accompagnée d'une chute régulière du nombre de jeunes adultes qui n'ont pas achevé le deuxième cycle secondaire (OCDE, 1998*h*). L'action gouvernementale s'est préoccupée de plus en plus des jeunes sans qualifications au fur et à mesure que leur nombre diminuait. Cela ne doit pas faire oublier les progrès importants accomplis pour réduire le nombre des départs prématurés de l'école.

Quelles conclusions tirer de l'analyse des tendances et des différences entre pays ?

Les taux de scolarisation se sont élevés de manière significative au cours des années 80 et 90.

Figure 2.9. Taux de participation à l'éducation et à la formation des 18 et 22 ans, 1984 et 1997

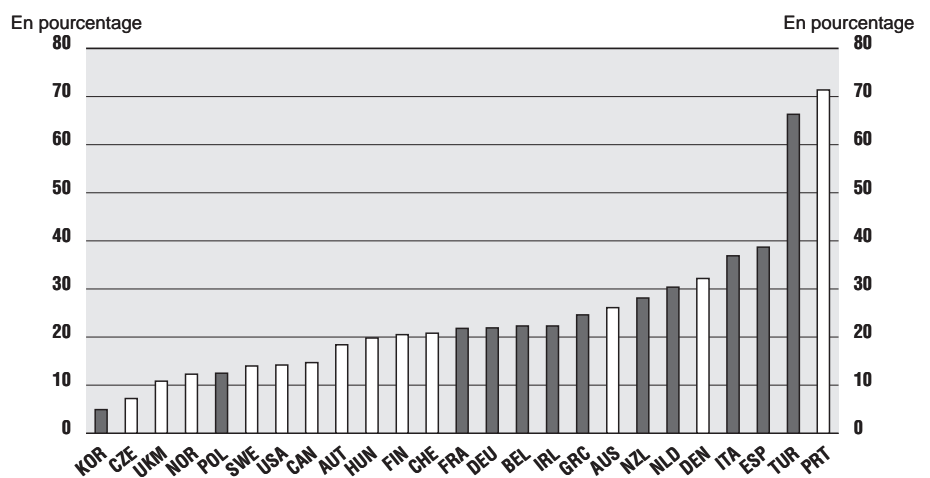


Source : OCDE (1999b). Les données représentent la moyenne des 17 pays et sont fondées sur les enquêtes

La plupart des jeunes restent scolarisés après la fin de la scolarité obligatoire... mais beaucoup de jeunes adultes sont peu qualifiés.

Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, 90 pour cent ou plus des jeunes restent en formation pendant au moins un an après la fin de la scolarité obligatoire. C'est seulement dans quatre pays, l'Espagne, la Hongrie, le Mexique et le Royaume-Uni que 20 pour cent ou plus des jeunes abandonnent l'école pendant l'année qui suit la fin de la scolarité obligatoire (tableau 2.4). Néanmoins, on constate des taux relativement élevés de sous-qualification chez les jeunes adultes. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, environ un jeune de 20-24 ans sur quatre n'a pas terminé l'enseignement du deuxième cycle secondaire (figure 2.10) et au Portugal et en Turquie, c'est le cas de plus de la moitié d'entre eux.

Figure 2.10. **Pourcentage de jeunes de 20-24 ans qui n'ont pas dépassé le premier cycle secondaire, 1996**



Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Au Danemark, aux Pays-Bas et en Suisse, une proportion substantielle des jeunes de 20-24 ans est encore scolarisée dans le deuxième cycle secondaire.

Certains pays ont cependant réussi à donner à la grande majorité des jeunes adultes une qualification du deuxième cycle secondaire : c'est notamment le cas de la Corée, de la Norvège, de la Pologne, de la République tchèque, de l'Autriche et du Royaume-Uni¹⁹, mais aussi du Canada, des États-Unis et de la Suède. Dans des pays tels que le Canada, les États-Unis, la Norvège et la Suède, cela résulte non seulement d'un taux élevé de diplômés en fin de formation initiale du second cycle, mais aussi de l'existence de dispositifs nationaux offrant une seconde chance et de « filets de sécurité » permettant à ceux qui ont abandonné l'école d'obtenir ultérieurement une qualification à ce niveau. Aux États-Unis par exemple, 44 pour cent de ceux qui ont abandonné l'école secondaire la terminent finalement deux ans après l'âge normal du diplôme et plus de 60 pour cent la terminent à un moment ou à un autre. Dans la plupart des cas, cela se fait par l'obtention d'un certificat d'équivalence tel que le *Test of General Education Development* – GED (Rumberger

19. Pour le Royaume-Uni et la République tchèque, voir note 8 de la section 2.1. Dans des pays tels que le Danemark, dans lesquels beaucoup de 20-24 ans sont encore au deuxième cycle secondaire, la proportion de ceux qui ont des qualifications du deuxième cycle secondaire semble artificiellement sous-évaluée.

et Lamb, 1998). En Norvège et en Suède, les dispositifs constituant des « filets de sécurité » analysés en détail à la section 4.3 contribuent à garantir un retour rapide en formation aux jeunes qui ont quitté l'école précocement pour leur permettre d'achever leurs études secondaires²⁰.

En valeur absolue, la proportion de jeunes de moins de 20 ans qui ne réussissent pas la transition de la formation initiale à la vie active paraît faible dans beaucoup de pays de l'OCDE. Même si l'on se réfère aux mesures habituelles du chômage, qui exagèrent l'ampleur du problème en prenant en compte les étudiants qui cherchent du travail, 5 pour cent seulement ou moins des 15-19 ans sont au chômage dans près de la moitié des pays de l'OCDE. C'est seulement en Australie et en Espagne qu'ils représentaient 10 pour cent ou plus du groupe d'âge en 1998 (tableau 2.7).

Quand les taux de chômage par rapport à la population ne prennent pas en compte les étudiants, l'ampleur du problème est plus faible encore. Les données de 1996 montrent que dans un groupe de 15 pays, la proportion des 15-19 ans à la recherche d'un emploi tombe de sept à 4 pour cent en moyenne si l'on ne fait figurer au numérateur que les non-étudiants (voir annexe 4). En Norvège, 80 pour cent des 16-19 ans inscrits comme demandeurs d'emploi en 1996 dans l'Enquête sur la population active étaient des étudiants à la recherche d'un emploi à temps partiel ; c'était le cas une fois sur quatre chez les 20-24 ans. En Australie, l'un des pays où le chômage des 15-19 ans est relativement élevé, la proportion des demandeurs d'emploi de ce groupe d'âge diminue de moitié si l'on exclut les étudiants.

Le problème de la transition paraît beaucoup plus sérieux chez les jeunes adultes que chez les moins de 20 ans. En 1998, pour 25 pays de l'OCDE, une moyenne de 6 pour cent des 15-19 ans étaient demandeurs d'emploi, mais ce chiffre passait à 10 pour cent chez les 20-24 ans (tableau 2.7). Dans dix de ces pays, le pourcentage de demandeurs d'emploi était au moins deux fois plus élevé chez les 20-24 ans que chez les 15-19 ans. Certains pays ont néanmoins réussi à maintenir le chômage des 20-24 ans à un niveau faible. Parmi les pays étudiés dans l'Examen thématique, c'est le cas de l'Autriche, du Danemark et de la Suisse, où ce taux est inférieur à 5 pour cent²¹, et du Japon, des États-Unis, de la Hongrie²², de la Norvège et de la République tchèque où il est inférieur à 7 pour cent.

Si dans les pays de l'OCDE, la proportion de ceux qui cherchent un emploi est en moyenne plus élevée chez les jeunes adultes que chez les moins de

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la proportion de jeunes de moins de 20 ans à la recherche d'un emploi est faible...

... et elle est plus faible encore si l'on exclut les étudiants à la recherche d'un emploi.

Dans de nombreux pays, le problème du chômage est beaucoup plus important chez les jeunes adultes que chez les moins de 20 ans.

20. Dans des pays comme le Danemark et la Suisse, une partie importante des jeunes de 20-24 ans continuent d'être engagés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, en Suisse et en Suède par exemple, la proportion des jeunes sans qualification dans ce groupe d'âge reflète également le nombre des jeunes migrants récemment arrivés avec un niveau éducatif moins élevé que celui des jeunes du même âge qui sont nés dans le pays.

21. Certaines données essentielles sur la population active suisse fournies par l'OCDE ne séparent pas les 15-19 ans et les 20-24 ans. Dans ce cas, les données de 1996 proviennent de la collecte spéciale sur la transition du Réseau B d'INES de 1998. Elles montrent cependant que les estimations suisses de 3.8 pour cent sont sujettes à une grande variabilité de l'échantillon. Voir OCDE (1998a), tableau D1.1.

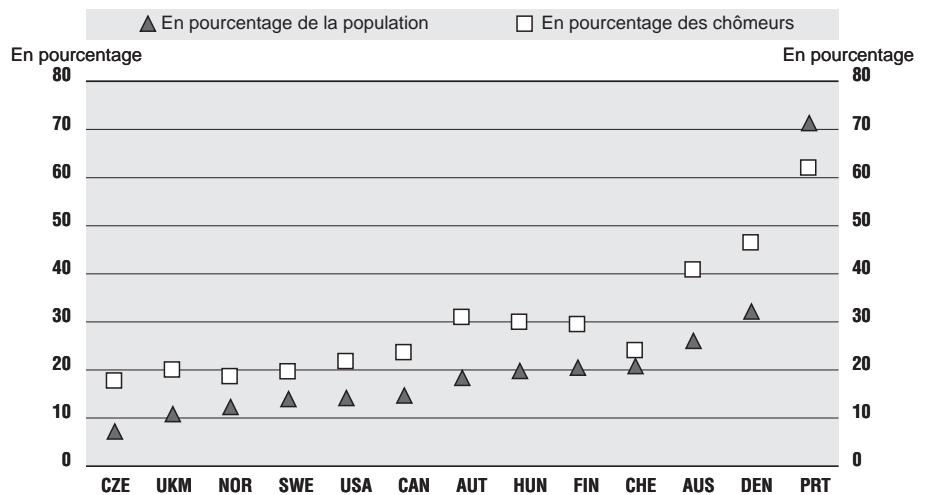
22. La note par pays sur la Hongrie montre cependant qu'en 1997 le nombre de jeunes de cet âge inactifs (ni en formation, ni sur le marché du travail) était presque trois fois supérieur au nombre de ceux qui étaient au chômage.

20 ans, dans certains pays, le taux de chômage des 15-19 ans est supérieur à celui des 20-24 ans. Parmi les pays participant à l'Examen thématique, l'Australie, l'Autriche, le Canada, le Danemark, les États-Unis, la Norvège et le Royaume-Uni ont un taux de chômage par rapport à la population plus faible chez les jeunes adultes que chez les moins de 20 ans. Par contre, en Finlande, en Hongrie, au Japon, au Portugal et en Suède, la proportion des jeunes adultes demandeurs d'emploi est plus élevée que celle des jeunes de moins de 20 ans.

Ceux qui quittent l'école précocement ont un lourd handicap.

Le petit groupe de jeunes de moins de 20 ans qui ne sont plus en formation et qui n'ont pas de travail rencontre de sérieux problèmes de chômage et d'insertion professionnelle. C'est également le cas des jeunes adultes qui n'ont pas achevé l'enseignement du deuxième cycle secondaire. Parmi 13 pays participant à l'Examen thématique, les 20-24 ans ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle secondaire représentaient en 1996 en moyenne 22 pour cent de la population, mais 30 pour cent des chômeurs. Leur part dans le chômage total était supérieure de 20 pour cent à leur part dans la population en Suisse et était deux fois et demi plus élevée en République tchèque. Ce n'est qu'au Portugal que leur part du chômage est quelque peu inférieure à ce que l'on pourrait attendre en fonction de leur part dans la population (figure 2.11).

Figure 2.11. Pourcentage des 20-24 ans ayant un niveau inférieur au deuxième cycle secondaire par rapport à la population du même âge et par rapport aux chômeurs du même âge, 1996



Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.

L'évolution des rapports entre chômage des jeunes et des adultes suggère que la position relative des jeunes sur le marché du travail s'est améliorée...

La seule modification des ratios ou des taux de chômage chez les jeunes ne nous permet guère de savoir si leur position sur le marché du travail s'est améliorée ou s'est détériorée par rapport aux autres groupes d'âge. Nous devons pour cela tenir compte des tendances de l'ensemble du marché du travail. On peut par exemple examiner le rapport entre chômage des jeunes et des adultes. Les taux et les ratios de chômage illustrent les difficultés rencontrées par les jeunes sur le marché du travail lorsqu'ils sont en concurrence entre eux

pour un emploi. Mais ils sont également en concurrence avec les adultes. Le rapport entre taux de chômage des jeunes et taux de chômage des adultes constitue un indicateur de leur réussite dans cette concurrence, et donc de l'ouverture du marché du travail aux jeunes.

Entre le milieu des années 70 et le début des années 90, le rapport entre chômage des jeunes et des adultes a diminué et souvent de manière importante, dans presque tous les pays (OCDE, 1994c). Cette amélioration relative de la position des jeunes sur le marché du travail semble résulter principalement de l'élévation du niveau de formation des nouveaux arrivants sur le marché du travail. Elle a été également attribuée à un relâchement de la pression démographique, à l'accroissement des effectifs scolarisés et à la prolongation de la formation qui ont réduit l'offre de main-d'œuvre jeune, ainsi qu'aux mesures de préparation à l'emploi.

Au cours des années 90, la tendance à la baisse du ratio chômage des jeunes/chômage des adultes n'a pas été aussi forte et les évolutions ont été variables suivant les pays. Entre 1990 et 1998, il n'y a eu qu'une faible amélioration de la situation relative des jeunes sur le marché du travail dans les pays qui ont participé à l'examen²³. Le ratio chômage des jeunes/chômage des adultes était en moyenne de 2.6 en 1990 et de 2.4 en 1998. En fait, il a même eu tendance à s'élever dans des pays comme le Canada, les États-Unis, la Norvège et le Royaume-Uni. Mais il a diminué en Finlande, au Japon, en Suède et en Suisse (tableau 2.8).

Une autre manière d'analyser l'évolution de la situation relative des jeunes sur le marché du travail consiste à calculer leur part dans le chômage total par rapport à leur part dans l'emploi total. On obtient un ratio inférieur à 1 si leur part dans le chômage est inférieure à leur part dans l'emploi, un ratio de 1 si cette part est égale dans les deux cas et un ratio supérieur à 1 et si leur part dans le chômage est plus élevée que dans l'emploi total. L'évolution de ce ratio montre si la concentration du chômage chez les jeunes se modifie et donc l'avantage ou le handicap dont ils souffrent sur le marché du travail. Le tableau 2.9 fait apparaître ce ratio pour la période 1990-1998 pour un large éventail de pays de l'OCDE, en distinguant les 15-19 ans et les 20-24 ans²⁴. La figure 2.12 résume les ratios pour 13 pays participant à l'Examen.

Pour l'ensemble des pays de l'OCDE, aussi bien que pour ceux qui étaient inclus dans l'Examen thématique, les moins de 20 ans sont dans une situation plus défavorable que les jeunes adultes (et le ratio les concernant varie davantage d'un pays à l'autre que celui concernant les jeunes adultes²⁵). Au cours

... mais pas aussi rapidement au cours des années 90 qu'au cours des décennies antérieures.

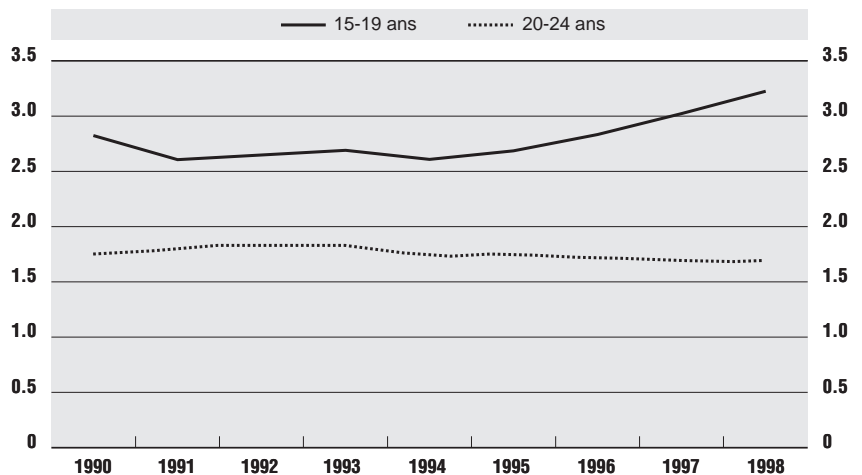
La situation des jeunes de moins de 20 ans s'est légèrement dégradée au cours des années 90.

23. Mesurée par le ratio du taux de chômage des 15-24 ans par rapport au taux de chômage des 25-54 ans.

24. De plus en plus, ces deux segments de la main-d'œuvre jeune présentent des caractéristiques très différentes. Par suite de la diminution des taux d'activité liée à un accroissement de la scolarisation, la population active des 15-19 ans est de plus en plus constituée de jeunes qui ont quitté prématurément l'école. Et par suite de la croissance de l'activité des étudiants dans de nombreux pays, la part de la population active des moins de 20 ans est de plus en plus constituée d'étudiants travaillant à temps partiel, ou cherchant un emploi à temps partiel. D'un autre côté, la population active des 20-24 ans comprend une plus petite proportion de jeunes encore en formation, une plus petite proportion de jeunes qui ont quitté prématurément l'école et une plus forte proportion de jeunes avec une qualification du deuxième cycle secondaire ou une qualification tertiaire.

25. Parmi les 24 pays de l'OCDE, l'écart type calculé pour toutes les valeurs de 1990-1998 est de 1.1 pour les moins de 20 ans et de 0.7 pour les jeunes adultes.

Figure 2.12. Handicap des jeunes sur le marché du travail (13 pays de l'Examen thématique), 1990-1998



Source : Base de données de l'OCDE sur la population active.

des années 90, le handicap des moins de 20 ans s'est légèrement aggravé dans l'ensemble des pays Membres, aussi bien que dans les pays de l'Examen, tandis que celui qui affectait les jeunes adultes est resté stable. L'aggravation du handicap des moins de 20 ans est probablement liée au fait que la proportion de jeunes de cet âge qui ont quitté l'école prématurément s'est accrue parmi les jeunes actifs de moins de 20 ans²⁶.

Il y a néanmoins quelques exceptions.

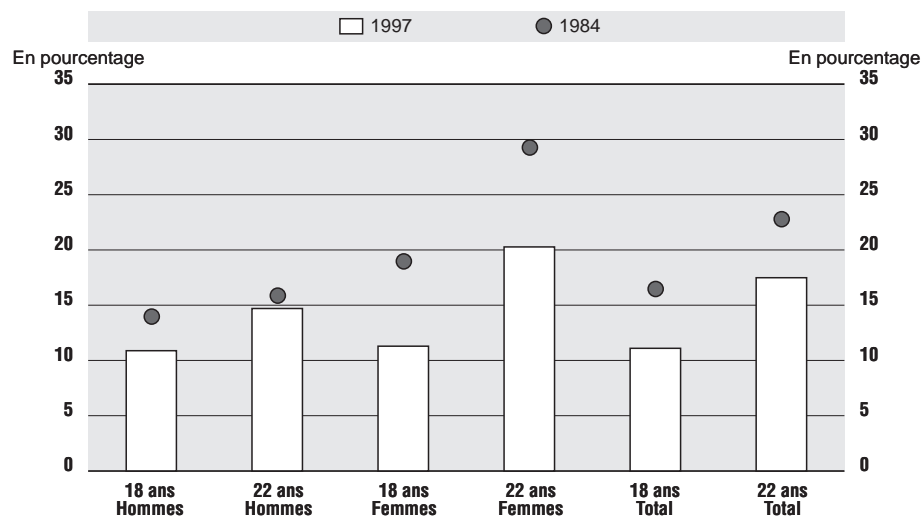
Si dans l'ensemble la situation des moins de 20 ans s'est quelque peu dégradée au cours des années 90, il y a néanmoins quelques exceptions notables dans les pays étudiés : en Finlande, au Japon et en Suède, leur handicap s'est un peu amélioré. Au Danemark et en Finlande, le handicap des jeunes adultes sur le marché du travail a également légèrement diminué, mais son taux est en général resté stable pour les 20-24 ans dans tous les pays participant à l'Examen thématique.

Le nombre de jeunes qui ne sont ni en formation, ni ne possèdent d'emploi, a diminué.

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les taux d'activité et d'emploi des jeunes ont eu tendance à diminuer au cours des années 80 et 90 (OCDE 1996b et 1999b). Cette tendance est étroitement liée à la progression régulière des taux de scolarisation et ne doit pas être considérée comme une dégradation de la situation d'ensemble des jeunes. Il est plus important d'évaluer la proportion de jeunes qui ne sont ni en formation, ni en emploi. Dans 15 pays Membres de l'OCDE, cet indicateur s'est amélioré de façon notable entre 1984 et 1997 pour les jeunes de 18 à 22 ans (OCDE, 1999b). La proportion moyenne des jeunes dans ce cas est tombée de 17 à 11 pour cent chez les jeunes de 18 ans et de 23 à 18 pour cent chez ceux de 22 ans. Cette amélioration a été particulièrement forte chez les jeunes femmes, où les taux sont tombés de 19 à

26. Il est peu probable que cela soit dû à la concentration croissante des étudiants dans la population active des 15-19 ans, puisque les taux de chômage des étudiants sont généralement inférieurs à ceux des non-étudiants. Voir annexe 4.

Figure 2.13. **Pourcentage des jeunes de 18 et 22 ans qui ne sont pas en formation et ne travaillent pas, 1984 et 1997**



Source : OCDE (1999b).

11 pour cent chez celles de 18 ans et de 29 à 20 pour cent chez celles de 22 ans (figure 2.13).

Le chômage de longue durée des jeunes constitue un autre indice des difficultés qu'ils rencontrent sur le marché du travail. Il préoccupe particulièrement les responsables, comme cela est illustré par la stratégie de l'emploi de la Communauté européenne de 1997, qui demande aux États Membres d'aider les chômeurs de moins de 25 ans au cours de leurs six premiers mois de chômage (Communautés européennes, 1999a).

Le chômage de longue durée des jeunes est un problème essentiel pour l'action gouvernementale.

La part du chômage de longue durée²⁷ dans le chômage des jeunes est très variable. Parmi les pays qui ont participé à l'Examen, le taux le plus faible pour les moins de 20 ans se trouvait en 1998 au Danemark, aux États-Unis, en Finlande et en Norvège et le taux le plus élevé en Australie, en Autriche, en Hongrie et au Portugal. Pour les jeunes adultes, on observait le taux le plus faible en Autriche, au Danemark, aux États-Unis et en Norvège, et le taux le plus élevé en Hongrie et au Portugal (tableau 2.10).

Sa part dans le chômage total des jeunes est restée en moyenne stable, diminuant dans certains pays et progressant dans d'autres.

Dans l'ensemble des pays Membres de l'OCDE, il n'y a pas eu de tendance à l'aggravation de la part du chômage de longue durée chez les jeunes au cours des années 90²⁸. Mais les évolutions sont contrastées dans les pays qui ont participé à l'Examen thématique. Au cours des années 90, la part du chômage de longue durée chez les moins de 20 ans a sensiblement diminué au Danemark et en Norvège, ce qui était également le cas chez les 20-24 ans²⁹ au Danemark, en Finlande et en Norvège. Par ailleurs, la part du chômage de

27. Défini ici comme le chômage depuis six mois ou plus.

28. Le chômage de longue durée est généralement moins fréquent chez les jeunes que des périodes courtes et répétées de chômage, qui sont beaucoup plus difficiles à mesurer.

29. La section 4.3 relie ces tendances aux politiques et aux programmes de ces pays.

longue durée (six mois ou plus) s'est élevée en Australie, en Autriche, aux États-Unis et en Hongrie chez les moins de 20 ans, et en Autriche, aux États-Unis, en Hongrie et en République tchèque chez les 20-24 ans.

Les rémunérations relatives des jeunes ont diminué.

Dans presque tous les pays pour lesquels on dispose de données, les jeunes travailleurs ont vu leurs rémunérations relatives diminuer au cours des années 90 par rapport aux travailleurs plus âgés (OCDE, 1996b ; 1999b). Ce déclin s'est produit quelles que soient les différences entre pays dans les mécanismes de fixation des rémunérations, bien que l'importance de la cohorte d'âge ait généralement tendance à diminuer plutôt qu'à augmenter, et malgré l'élévation du niveau de formation des jeunes. Cette évolution est en partie liée à un accroissement du taux d'activité des étudiants, la grande majorité de leurs emplois étant à temps partiel et donc peu rémunérés par comparaison à des emplois à temps plein. Des travaux australiens (Wooden, 1998) montrent cependant une diminution des gains relatifs des 15-19 ans, qu'ils soient à temps plein ou à temps partiel. Cette situation est à mettre en relation avec une concentration croissante de leurs emplois à temps plein et à temps partiel dans des secteurs dans lesquels le niveau de rémunération est faible. Simultanément, les salariés de 20-24 ans sont de plus en plus concentrés dans des emplois peu qualifiés (Wooden, 1999). C'est là une évolution particulièrement préoccupante, puisque ce groupe d'âge est de plus en plus instruit.

En résumé, un optimisme prudent sur les résultats de la transition paraît justifié, mais il faut rester vigilant.

Les différences entre pays suggèrent que l'on soit à la fois optimiste et vigilant. C'est également le cas des évolutions au cours du temps. Au total les résultats globaux de la transition dans les pays participant à l'Examen thématique ne doivent inciter, ni à l'inquiétude, ni au pessimisme. La scolarisation progresse. Dans de nombreux pays, la proportion des moins de 20 ans qui cherchent un emploi est vraiment faible. De nombreux pays font la preuve de résultats positifs pour les jeunes. Bon nombre d'indicateurs ne se sont pas dégradés depuis les années 90, malgré la situation difficile du marché de l'emploi. D'autres indicateurs ont évolué dans un sens favorable. Nous pouvons et nous devons apprendre de ces réussites.

En même temps, dans certains pays, les jeunes rencontrent de sérieuses difficultés au cours de leur transition. Ces difficultés, aussi bien dans les pays dont les résultats de la transition sont bons que dans ceux dans lesquels ce n'est pas le cas, concernent essentiellement les jeunes faiblement qualifiés. Si les problèmes de la transition des moins de 20 ans ont finalement peu d'ampleur dans de nombreux pays, ceux des jeunes adultes sont plus préoccupants. Également préoccupante est la diminution du niveau de revenu des jeunes ces dernières années, dans la mesure où elle soulève des questions délicates sur la qualité des emplois que peut obtenir une génération de plus en plus instruite.

LE PROCESSUS DE TRANSITION

3.1. Itinéraires de transition

Le concept d'itinéraire est d'une grande valeur pour décrire la manière dont l'enseignement, la formation et les marchés du travail des jeunes sont organisés et reliés entre eux selon les pays. Il permet également l'analyse de l'évolution des modalités de la transition dans chaque pays. Ce concept établit un lien entre les parcours des jeunes entre l'enseignement et la formation, le contenu de ces enseignements, la qualification qu'ils décernent, et les destinations auxquelles ces qualifications permettent d'arriver, que ce soit la formation, le marché du travail, ou les deux. Comme le dit Raffé, en se référant à la « métaphore du voyage » si souvent empruntée pour discuter de la transition des jeunes vers la vie active:

« Nous parlons des origines et des destinations des jeunes, et des itinéraires qui les relient. Nous décrivons des sentiers et des ruisseaux, des routes royales et des voies alternatives, des sens uniques et des impasses, des échelles et des passerelles. Nous appliquons des termes tels que "parking" à des filières qui ne permettent guère d'évoluer. L'approche par itinéraire... présente les systèmes comme des réseaux d'itinéraires interconnectés, qui peuvent différer selon la manière dont ils sont structurés et selon la nature de leurs interconnexions » (Raffé, 1998, p. 375).

L'approche par les itinéraires considère que les éléments qualitatifs et quantitatifs des systèmes de transition sont déterminés par trois groupes d'acteurs : les pouvoirs publics, les employeurs (parfois en partenariat avec les syndicats) et les jeunes et leurs parents. Les pouvoirs publics s'efforcent de diriger et de réguler les différents niveaux et types d'enseignement et de formation, ainsi que les flux d'effectifs qui les suivent. Ils cherchent également à faciliter la transition des jeunes vers le marché du travail. Au cours de ce processus, les prestataires publics et privés de formation, ainsi que les entreprises, (en tant que prestataires de formation et employeurs) peuvent être considérés comme des partenaires : ils déterminent les règles d'organisation, de financement et de certification des formations, ainsi que les conditions d'emploi des jeunes. Ces processus peuvent aussi faire l'objet d'une réglementation bureaucratique. Dans la plupart des pays, la réalité se situe entre ces deux extrêmes.

Les jeunes et leurs parents jouent également un rôle décisif pour déterminer les itinéraires. Par leurs choix éducatifs, ils peuvent confirmer les objectifs liés aux itinéraires existants ou venant d'être réformés : en choisissant par exemple au deuxième cycle secondaire des itinéraires professionnels nouveaux ou réorganisés récemment. Ils peuvent aussi signaler une divergence d'intérêts, en manifestant concrètement leurs préférences et en choisissant d'autres itinéraires que ceux qui étaient prioritaires pour les décideurs, ou en

Le concept d'« itinéraire » est essentiel pour comprendre la transition vers la vie active.

Les itinéraires de transition sont déterminés par les pouvoirs publics et par les employeurs, mais également par les jeunes et leurs parents.

les agençant d'une manière que les concepteurs n'avaient pas prévue. Les itinéraires résultent donc d'une interaction entre leur conception et leur réforme (ou non) par les décideurs d'une part et les décisions des jeunes et de leurs familles de l'autre. Il s'agit d'un processus au cours duquel les principaux acteurs signalent sans cesse l'évolution de leurs besoins et de leurs intentions et répondent en même temps aux signaux qu'ils reçoivent.

On peut distinguer trois itinéraires principaux selon le type de filière :

Les filières d'enseignement général.

On peut distinguer trois itinéraires principaux de passage par l'enseignement secondaire du deuxième cycle et la formation professionnelle et au-delà vers l'emploi ou les études tertiaires, selon le type de filière suivie :

– *Les filières d'enseignement général.* On peut dire que leur objectif est habituellement la préparation aux études tertiaires¹. Parmi les pays de l'Examen thématique, la participation aux filières d'enseignement général est la plus élevée en Australie, au Canada, aux États-Unis et au Japon, où elle est suivie par environ les trois-quarts des jeunes et au Portugal où c'est le cas de près des deux-tiers (tableau 2.2). Ces filières diffèrent par leur liens plus ou moins étroits avec l'enseignement tertiaire. Par exemple en Autriche et en République tchèque où l'enseignement général est relativement peu important, 10 pour cent au plus de ceux qui le suivent ne continuent pas directement vers des études tertiaires. En Australie et en Norvège, en revanche, la moitié des élèves qui ont achevé un enseignement général ne vont pas directement vers l'enseignement tertiaire². Les filières d'enseignement général diffèrent également beaucoup par le degré de liberté accordé aux élèves dans le choix des matières étudiées. En Suède par exemple, dans deux des principales filières d'enseignement général du deuxième cycle secondaire, les élèves passent 85 pour cent de leur temps à étudier des matières définies par l'administration centrale et ont peu de possibilités de choix de leur agencement. Dans la plupart des filières d'enseignement général aux États-Unis en revanche, il y a peu de limites à la liberté de choix par les élèves des matières étudiées, de leur combinaison ou de leur succession.

Les filières d'enseignement professionnel scolaire...

– *Les filières d'enseignement professionnel scolaire.* Dans presque tous les cas, elles visent d'abord l'acquisition d'une qualification professionnelle et l'entrée sur le marché du travail³. Le travail pratique représente une part importante du programme d'études et se situe généralement dans les ateliers des écoles ou dans d'autres lieux plutôt qu'en entreprise. Cependant,

1. Il y a cependant des exceptions : aux États-Unis par exemple, une importante filière « générale » existe dans la plupart des écoles secondaires en parallèle avec une filière de « préparation pour le collège », la première ne qualifiant ni pour un emploi, ni pour des études tertiaires ; et dans certains États australiens, ceux qui suivent un enseignement général peuvent choisir des combinaisons de matières qui ne les qualifient pas pour des études tertiaires de niveau universitaire.
2. Dans les deux cas cependant, une proportion notable de ce groupe entreprend ultérieurement des études tertiaires.
3. Les programmes HHX et HTX au Danemark et les collèges techniques et professionnelles (BHS) en Autriche constituent une exception : ils ont beaucoup de caractéristiques en commun avec l'enseignement général et mènent plutôt à l'enseignement tertiaire qu'à une qualification professionnelle au Danemark, et à une qualification tertiaire et professionnelle en Autriche. En Suède, la régulation des professions sur le marché du travail ne concerne que peu de secteurs et par suite le lien est relativement lâche entre les qualifications acquises par l'enseignement professionnel et des professions spécifiques.

dans beaucoup de cas, des stages de courte durée font partie du programme. Ceci est étudié plus en détail à la section 4.2. Parmi les pays qui ont participé à l'Examen thématique, c'est en République tchèque et en Hongrie que l'importance de cette filière est la plus grande, puisqu'elle représente 68 et 82 pour cent respectivement des effectifs du deuxième cycle secondaire. Viennent ensuite la Suède avec 60 pour cent, et l'Autriche et la Finlande avec près de 40 pour cent (tableau 2.2). Dans certaines filières d'enseignement professionnel – par exemple en Autriche – la majorité du temps est consacrée aux matières professionnelles. Dans d'autres – par exemple au Japon et en Suède – environ la moitié du temps d'étude est consacrée aux matières d'enseignement général et l'autre moitié aux matières professionnelles. Ces dernières peuvent être structurées par référence à des professions spécifiques dès le début de la filière, comme en Autriche. Dans d'autres pays, le contenu est défini par rapport à des familles professionnelles larges au départ, avec une spécialisation progressive les années suivantes : c'est le cas des 14 domaines professionnels en Suède et du nouveau programme d'enseignement professionnel en Hongrie. En Finlande, 25 domaines d'étude au départ débouchent ultérieurement sur 250 spécialisations.

- *Les filières de type apprentissage.* Elles ont presque toujours pour objectif la préparation à une qualification professionnelle. Les jeunes qui suivent ces filières passent normalement la plus grande partie de leur temps sur un lieu de travail où ils participent à la production tout en se formant et le reste de leur temps dans une école. Le contenu de la formation donnée dans celle-ci est normalement étroitement lié à la profession de l'apprenti⁴. L'apprentissage est analysé plus en détail à la section 4.2. Parmi les pays étudiés, c'est en Suisse que l'apprentissage est le plus important, avec environ 60 pour cent des jeunes et en Autriche et au Danemark, où il reçoit environ 40 pour cent d'entre eux (tableau 2.2).

... et les filières de type apprentissage.

Dans presque tous les pays, une petite minorité de jeunes ne suit aucune de ces filières. Certains d'entre eux rencontrent des difficultés particulières pour leur formation, leur emploi, ou les deux. Tous les pays ont prévu des mesures constituant une forme de filet de sécurité pour les jeunes à risque⁵. La proportion de jeunes qui restent en dehors de ces trois filières après la fin de l'enseignement obligatoire est très variable. Elle peut aller de 2 pour cent en République tchèque à environ 10 pour cent au Portugal (OCDE, 1998i) et au Royaume-Uni.

Presque tous les pays participant à l'Examen thématique offrent ces trois grandes filières, mais la répartition des jeunes entre chacune d'elles est très différente selon les pays. Au tableau 2.2 figurent les estimations de la répartition des élèves du deuxième cycle secondaire selon la filière dominante. Dans certains pays, tels que les États-Unis, la République tchèque et la Suisse, une filière domine, que ce soit l'enseignement général, l'enseignement professionnel scolaire ou l'apprentissage. Dans d'autres pays, tels que l'Autriche, le Danemark, la Norvège et le Royaume-Uni, la répartition des jeunes entre ces trois filières principales est beaucoup plus égale.

4. Néanmoins, environ 30 pour cent du temps d'études au cours des deux premières années représentant la première moitié de l'apprentissage en Norvège est consacré à des matières d'enseignement général.

5. On trouvera de remarquables exemples de ces dispositifs dans les pays scandinaves à la section 4.3 ci-dessous.

**La conception
et l'organisation
des filières diffèrent
suivant les pays.**

La conception et l'organisation des filières, ainsi que les liaisons entre elles, diffèrent suivant les pays, à différents points de vue : le niveau auquel elles divergent ; le caractère plus ou moins progressif du passage de l'enseignement obligatoire au deuxième cycle secondaire et de ce dernier au tertiaire ; la durée normale du passage par ces filières ; les programmes et l'organisation des études ; les points de sortie des différentes filières ; et les systèmes de qualification.

Parmi les pays participant à l'Examen thématique, le niveau à partir duquel les filières divergent et les mécanismes qui permettent de canaliser les jeunes dans différentes filières sont très différents. Dans la plupart des pays, les filières commencent à diverger formellement à partir du début du deuxième cycle secondaire. En revanche, dans certains pays tels que l'Australie et le Canada, presque tous les jeunes suivent les filières d'enseignement général du deuxième cycle secondaire, les filières d'enseignement professionnel de ce niveau, peu prestigieuses, n'étant suivies que par des jeunes de niveau scolaire plus faible⁶. Dans ces pays, la préparation à des qualifications professionnelles spécifiques commence normalement au niveau postsecondaire ou tertiaire dans les collèges communautaires, les collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) dans les institutions TAFE ou dans les universités. Au Québec, l'ouverture d'un itinéraire menant de l'enseignement professionnel de niveau secondaire au CEGEP vise à rendre la formation professionnelle plus attrayante.

En Autriche et en Suisse par contre, les filières commencent à diverger beaucoup plus tôt. La participation à l'une ou l'autre filière du deuxième cycle secondaire est fortement influencée par le type d'enseignement du premier cycle secondaire (obligatoire) suivi, ces premiers cycles étant généralement très différenciés par leur niveau d'exigences dans les matières d'enseignement général. En Autriche par exemple, 65 pour cent des jeunes venant des établissements du premier cycle secondaire d'un bon niveau suivaient en 1995 la filière d'enseignement général au deuxième cycle, alors que ce n'est le cas que pour moins de 7 pour cent de ceux qui venaient des *Hauptschule*, moins exigeantes sur la formation générale. Parmi ces deux groupes, environ 28 pour cent des élèves passent dans les Collèges techniques et professionnels très prisés, mais le taux d'abandon y est élevé (36 pour cent) et la plupart des élèves qui abandonnent viennent des *Hauptschule* et non des autres établissements⁷. La différenciation précoce des filières est souvent considérée comme typique des pays dans lesquels l'apprentissage est développé. Au Danemark cependant, une importante filière d'apprentissage coexiste avec un enseignement polyvalent au premier cycle secondaire. Cet exemple montre qu'une différenciation précoce des filières n'est pas nécessairement caractéristique des formations en apprentissage.

6. Dans ces pays, comme par exemple aux États-Unis, un grand nombre d'élèves de la filière de l'enseignement général étudient fréquemment au moins quelques matières professionnelles. Aux États-Unis par exemple, 97 pour cent des diplômés de l'enseignement secondaire avaient étudié au moins une matière professionnelle en 1992, le plus souvent le commerce, et 87 pour cent avaient achevé au moins un cours spécifiquement orienté vers un objectif professionnel. Néanmoins, seuls 24 pour cent des diplômés de l'enseignement secondaire pouvaient se définir comme ayant suivi des études professionnelles, c'est-à-dire ayant obtenu trois unités de valeur ou plus dans un seul domaine professionnel.

7. Les données pour lesquelles aucune référence est donnée proviennent des notes par pays ou des Rapports de base. Beaucoup d'élèves autrichiens optent pour terminer leurs études obligatoires dans un collège technique et professionnel (BHS) avant d'entrer en apprentissage, parce que les employeurs les préfèrent aux élèves qui viennent directement de la *Hauptschule*. Cela explique, au moins en partie, le taux d'abandon élevé après la première année du collège BHS.

Les itinéraires que suivent les jeunes entre la fin de l'enseignement obligatoire et l'emploi peuvent être très différents des itinéraires dits « normaux » qui figurent dans les présentations des systèmes éducatifs nationaux. Les retours en arrière et les déviations sont fréquents⁸. Parfois les jeunes semblent savoir utiliser astucieusement le système, en changeant d'itinéraire pour optimiser leurs résultats. D'autres fois, la progression des jeunes est ralentie ou déviée : par suite des restrictions d'accès aux filières du deuxième cycle secondaire les plus convoitées ; du fait de goulets d'étranglement pour accéder à l'enseignement tertiaire ; ou d'une organisation de la formation qui encourage les jeunes à quitter cette filière sans la qualification envisagée. Par exemple :

Les itinéraires suivis par les jeunes vers l'emploi sont souvent sinueux.

- Au Danemark, environ un cinquième des élèves qui ont achevé leur deuxième cycle secondaire suivent ensuite un enseignement de même niveau, mais avec une orientation plus professionnelle. Dans ce pays, le temps passé entre l'achèvement du premier cycle secondaire et l'entrée dans un enseignement professionnel du deuxième cycle secondaire est en moyenne d'un an et demi ; entre la fin d'un enseignement général du deuxième cycle secondaire et l'entrée dans l'enseignement supérieur, il varie entre un an et demi et deux ans et demi, selon le type d'enseignement supérieur.
- Dans certains pays participant à l'Examen thématique, le passage entre le deuxième cycle secondaire et l'enseignement tertiaire est interrompu par manque de places dans l'enseignement tertiaire. Les goulets d'étranglement qui en résultent peuvent expliquer en partie les itinéraires imprévus suivis par les jeunes. En Hongrie, les programmes de préparation à l'emploi sont souvent suivis par des diplômés du deuxième cycle secondaire, et non par ceux qui ont abandonné prématurément leur scolarité, ou par ceux qui sont le plus en difficulté. En Suède, les goulets d'étranglement à l'entrée dans l'enseignement tertiaire ont créé un passage direct entre le deuxième cycle secondaire et l'éducation municipale des adultes, suivie par ceux qui souhaitent utiliser ce système pour améliorer leurs notes afin de passer dans l'enseignement supérieur. En Finlande, par suite d'un manque de places dans l'enseignement tertiaire, de nombreux diplômés de l'enseignement secondaire général retournent à l'école pour achever un enseignement professionnel : 12 pour cent des diplômés de l'enseignement général secondaire ont repris des études professionnelles du deuxième cycle secondaire en 1996, alors que 17 pour cent sont entrés à l'université et 10 pour cent dans des institutions AMK non universitaires⁹.
- L'Australie a accordé une grande attention au renforcement des articulations entre les différents enseignements et aux flux de passage entre l'enseignement tertiaire non universitaire et l'enseignement tertiaire

8. Ces retours en arrière et ces déviations expliquent en partie l'allongement de la durée de la transition dans certains pays, examiné à la section 3.2.

9. La Finlande illustre les autres conséquences que peut avoir une situation difficile du marché du travail sur les itinéraires. La durée moyenne entre l'obtention du diplôme de l'enseignement secondaire et le début d'une poursuite d'études est de deux ans. Le nombre de jeunes passés sur le marché du travail directement après la scolarité a diminué de plus de la moitié : de 90 000 en 1988 à 40 000 en 1994. Pendant ces mêmes années, le nombre d'étudiants à plein-temps est passé de 308 000 à 470 000 et la situation relative des diplômés de l'enseignement professionnel sur le marché du travail s'est dégradée.

universitaire. Le nombre d'élèves allant dans ce sens s'est beaucoup accru. Cependant, les flux dans le sens inverse – de diplômés de l'université vers un enseignement tertiaire non universitaire à orientation professionnelle – ont beaucoup augmenté, dans la proportion de un à trois ou quatre (Golding, 1999). On peut observer une tendance similaire au Canada où les diplômés de l'université vont suivre une formation professionnelle ou technique dans les collèges communautaires ou les CEGEP (Finnie, 1999a et 1999b).

- Depuis peu, dans des pays dont les filières de deuxième cycle secondaires sont très différenciées comme en Autriche, au Danemark et en Suisse, on peut observer un prolongement et un accroissement de la diversité des processus de transition du premier au deuxième cycle secondaire.
 - En Suisse, un nombre croissant de jeunes n'entrent plus directement au deuxième cycle secondaire ou en apprentissage mais passent par des « solutions intermédiaires » (une année d'orientation, une dixième année de scolarité obligatoire, ou un préapprentissage). La proportion de jeunes suivant des itinéraires intermédiaires est passé de 13 à 17 pour cent du groupe d'âge entre 1990 et 1996.
 - En Autriche, de nombreux jeunes essayent d'entrer dans les prestigieux Collèges d'enseignement technique et professionnel du deuxième cycle secondaire (BHS) à la fin de la scolarité obligatoire¹⁰. La plupart des élèves qui abandonnent ces écoles vont en apprentissage. Cette tendance est renforcée par le comportement des employeurs qui préfèrent recruter leurs apprentis parmi les élèves qui ont abandonné les BHS que parmi ceux qui sont issus de la neuvième année de scolarité dans la *Hauptschule* ou qui achèvent l'enseignement obligatoire. Ces évolutions tiennent en partie à ce que les parents et les jeunes s'efforcent de conserver toutes les options ouvertes pour passer ensuite vers des filières plus longues et plus prometteuses, dans un contexte où les places dans les institutions recherchées et en apprentissage sont rares. Les moins bons élèves prolongent leurs études afin d'améliorer leurs connaissances et compétences de base, pour devenir des candidats à l'apprentissage plus intéressants.
 - Au Danemark, environ 60 pour cent des diplômés de l'école obligatoire suivent maintenant une dixième année facultative. Leur proportion s'est beaucoup accrue au cours des années 90. Cette tendance paraît due aux pressions de leurs camarades et au souhait de retarder la transition afin de bénéficier d'une année de scolarité relativement tranquille. Elle tient également au désir d'améliorer leurs notes afin de passer dans le deuxième cycle secondaire. Comme en Autriche, l'intérêt de cette dixième année est fortement discuté.

Dans d'autres pays, ce qui peut paraître comme une « déviation » de l'itinéraire peut être délibérément encouragé par la structure des institutions d'enseignement et par les politiques d'accès. Si la participation aux études

10. En Autriche, les jeunes qui ont achevé le premier cycle secondaire sans avoir redoublé sont normalement âgés de 14 ans, mais l'école est obligatoire jusqu'à 15 ans. Les moins bons élèves sont alors orientés vers la polytechnische Schule, dont la valeur fait l'objet de débats. Les élèves qui réussissent mieux mais ne passent pas dans l'enseignement général du deuxième cycle secondaire vont tenter d'entrer dans les Collèges d'enseignement technique et professionnel (BHS).

tertiaires a toujours été relativement élevée au Canada et aux États-Unis, il est fréquent que le passage à partir des études secondaires ne se fasse pas directement. Beaucoup de jeunes adultes reprennent des études tertiaires après avoir travaillé pendant plusieurs années. Dans ces pays, cela n'est pas considéré comme exceptionnel. En Suède, le fait de commencer des études tertiaires plusieurs années après avoir achevé l'enseignement secondaire est également considéré comme assez normal. Pour remédier à l'insuffisance des effectifs du deuxième cycle secondaire, le Royaume-Uni a été le premier pays à développer un système de filières qui transmet explicitement la responsabilité des itinéraires individuels aux jeunes eux-mêmes. Ce système est organisé en modules décernant des qualifications, et non en formations complètes. A l'extrême limite, cela suggère que la notion de « non-achèvement » n'a plus de sens puisque les jeunes peuvent quitter les études sans perdre les modules qu'ils ont terminé (à condition qu'ils obtiennent la qualification dont ces modules font partie dans un espace de temps donné).

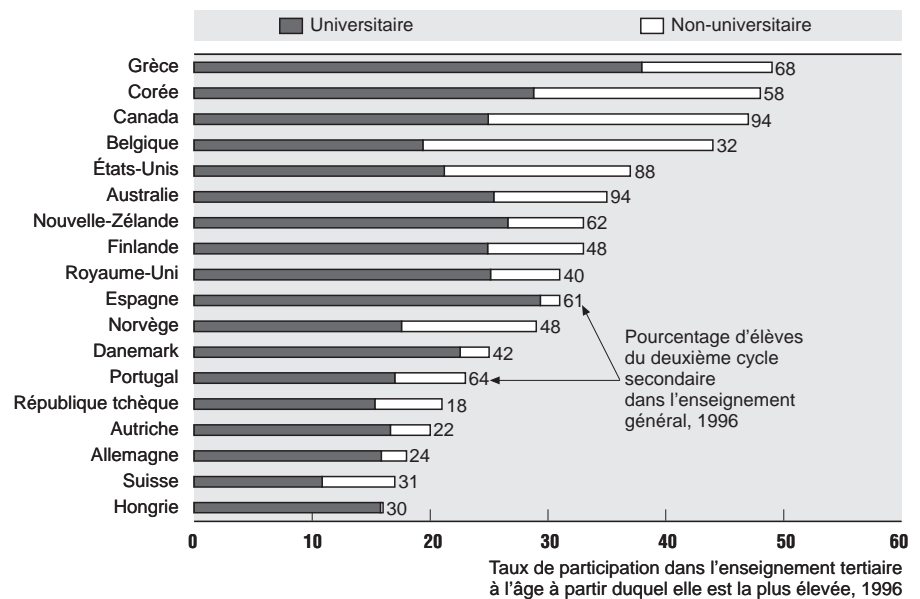
Les itinéraires élaborés à titre individuel peuvent constituer pour le jeune une manière de trouver sa place dans un monde dans lequel les structures d'emploi et les demandes de qualifications évoluent (Dwyer *et al.*, 1999; Roberts, 1998). Il semble par exemple, que la possibilité pour les jeunes de bénéficier à la fois d'un haut niveau d'enseignement général et de qualifications professionnelles, au deuxième cycle secondaire, au niveau tertiaire, ou aux deux, est de plus en plus appréciée par les employeurs. De même, les jeunes associent souvent leurs études avec un emploi à temps partiel, parce qu'ils savent que c'est valorisé par les employeurs, même si l'organisation de l'enseignement ne leur laisse que peu de possibilités de combiner les deux. La capacité des jeunes à concevoir des itinéraires vers l'emploi combinant l'acquisition de différentes qualifications, ainsi que les études et l'emploi, est pour une part fonction du degré de flexibilité et d'adaptabilité offert par les différentes filières du système national de formation. En Autriche, en Hongrie et en Suisse, par exemple, les jeunes peuvent suivre au deuxième cycle secondaire des filières débouchant sur une double qualification, pour un emploi et pour poursuivre des études tertiaires. Au Danemark, où ces filières n'existent pas, les jeunes qui cherchent le même type de résultats doivent cumuler plusieurs types d'études secondaires. Il est également significatif, qu'à l'exception du Danemark, la proportion de jeunes de moins de 20 ans qui associent des études avec un travail à plein-temps est élevée dans beaucoup de pays où la combinaison d'études et d'expérience du travail comme l'apprentissage est peu répandue. C'est l'inverse dans les pays où cette combinaison est fréquente (voir figure 4.1).

La répartition des effectifs et les choix individuels des jeunes dépendent fortement des cultures et des traditions nationales, notamment des perspectives d'emploi associées à différents itinéraires de formation. Ils dépendent également beaucoup de la nature des itinéraires offerts par chaque pays à la fin de l'enseignement obligatoire. La figure 3.1 fait apparaître une relation étroite entre le degré de participation des jeunes à l'enseignement tertiaire et l'importance des effectifs de l'enseignement général du deuxième cycle secondaire.

Lorsque, comme c'est le cas en Australie, au Canada et aux États-Unis, une forte proportion des élèves du deuxième cycle secondaire suivent la filière générale, le taux de participation aux études tertiaires est élevé. C'est l'inverse lorsque, comme en Autriche, en Hongrie et en Suisse, relativement peu de

Les taux de participation à l'enseignement tertiaire dépendent beaucoup de la nature des filières au niveau secondaire...

Figure 3.1. Taux de participation à l'enseignement tertiaire à l'âge auquel elle est la plus élevée et proportion d'élèves dans la filière générale du deuxième cycle secondaire, 1996



Source : Voir tableau 3.1.

jeunes suivent la filière générale¹¹. Il semblerait que le fait d'ouvrir largement la filière générale de l'enseignement secondaire tende à élever le niveau d'aspirations des jeunes pour des études tertiaires. Lorsque les filières secondaires sont surtout orientées vers la préparation à l'emploi, le passage du deuxième cycle secondaire au tertiaire est naturellement plus faible.

... ainsi que de l'existence de formations tertiaires non universitaires.

L'importance du passage vers les études tertiaires est également influencée par les possibilités offertes aux jeunes de suivre des formations non universitaires. La figure 3.1 montre que lorsque celles-ci sont peu développées, comme en Autriche, au Danemark, en Hongrie et en Suisse, la participation aux formations tertiaires est généralement bien plus faible que dans des pays comme l'Australie, le Canada et les États-Unis. Dans ces derniers, les Collèges communautaires, les CEGEP et les collèges TAFE offrent beaucoup de possibilités d'études non universitaires. Le développement de ces possibilités d'études est sans doute à la fois la cause d'un taux relativement élevé de participation aux formations tertiaires et l'effet des aspirations vis-à-vis de ces études par suite de l'importance des effectifs dans l'enseignement général du deuxième cycle secondaire. C'est de toute manière l'une des conséquences du fait que la spécialisation professionnelle est repoussée au niveau tertiaire.

Dans beaucoup de pays qui ont participé à l'Examen thématique, les initiatives récentes visant à accroître la participation à l'enseignement tertiaire ont été principalement orientées vers les formations non universitaires. La

11. En utilisant les données de 22 pays, la corrélation multiple est relativement élevée (0.37) entre la proportion de jeunes dans la filière générale de l'enseignement secondaire et la participation totale à l'enseignement tertiaire des jeunes à l'âge à partir duquel cette participation est la plus élevée.

Hongrie est en train de créer des formations professionnelles « accréditées » de niveau supérieur; l'Autriche, la Finlande et la Suisse ont créé ou redéfini des institutions tertiaires non universitaires au cours des années 90; la Suède a lancé des programmes pilotes d'enseignement professionnel donnant une qualification de niveau tertiaire. Dans chaque cas, la décision de privilégier la croissance de ce type de formations répondait aux demandes de qualifications non satisfaites par l'université de la part de l'économie, tout en permettant d'augmenter les possibilités de formation pour les jeunes.

Au cours des années 90, le type de participation aux différents itinéraires a évolué de manière très différente dans les pays participant à l'Examen thématique.

Le type de participation aux différentes filières a évolué différemment dans les pays étudiés.

- On trouve d'un côté des pays tels que le Canada, la Finlande, le Japon et la Suisse dans lesquels l'équilibre entre les différentes filières n'a guère changé. En Suisse, la participation à l'apprentissage, la filière dominante, est restée élevée; au Canada et au Japon, il y a peu de modification de la proportion de jeunes suivant la filière dominante de l'enseignement général¹²; en Finlande, l'équilibre entre les deux filières – enseignement général et enseignement professionnel scolaire est resté à peu près stable¹³. Au Danemark, il n'y a eu qu'une faible diminution des effectifs de la filière professionnelle du deuxième cycle secondaire, mais cela a beaucoup préoccupé les décideurs.
- Dans un autre groupe de pays, la participation aux filières professionnelles du deuxième cycle secondaire a beaucoup diminué et s'est accompagnée d'un accroissement des effectifs des filières d'enseignement général. On trouve parmi ces pays l'Australie¹⁴, les États-Unis¹⁵, et la Suède¹⁶. Au Portugal, la participation au deuxième cycle secondaire s'est beaucoup accrue, généralement dans l'enseignement général.
- En Autriche, en Hongrie et en République tchèque, les effectifs de l'enseignement professionnel du deuxième cycle secondaire qui ne donnent pas accès à l'enseignement tertiaire ont diminué. Ils ont par contre augmenté dans les filières professionnelles et d'enseignement général qui qualifient pour l'enseignement tertiaire. En Hongrie et en République tchèque, l'enseignement professionnel du premier cycle a

12. La part de l'enseignement général au Japon a cependant augmenté au cours des années 80, elle est passée de près de 60 pour cent au niveau actuel d'environ 74 pour cent, et s'est accompagnée d'une diminution des effectifs de la filière professionnelle scolaire.

13. La Finlande se propose cependant d'accroître beaucoup les effectifs de l'apprentissage.

14. Cependant, la diminution du nombre de moins de 20 ans en apprentissage s'est accompagnée d'un accroissement du nombre de jeunes adultes. Plus récemment, la participation à l'enseignement professionnel du deuxième cycle secondaire a commencé à s'élever, bien qu'il ne s'agisse souvent que d'une matière professionnelle et non d'une filière cohérente.

15. Aux États-Unis, la diminution des effectifs de l'enseignement professionnel dans les écoles secondaires s'est accompagnée d'un accroissement de la participation aux filières d'enseignement général qui préparent ou non les élèves au « collège ».

16. Si l'on compare les données du tableau 2.2 à des éditions antérieures de la publication de l'OCDE, *Regards sur l'éducation*, il semble que la participation à la filière d'enseignement général est passée d'un quart de la cohorte au début des années 90 à près de 40 pour cent à la fin des années 90. Il faut noter qu'en Suède les formations du deuxième cycle secondaire, qu'elles soient d'enseignement général ou d'enseignement professionnel, peuvent qualifier les élèves pour entrer à l'université.

beaucoup régressé par suite de l'effondrement du système qui accueillait de nombreux élèves dans les entreprises d'État. En Autriche, la diminution des effectifs de l'apprentissage et de l'enseignement professionnel du premier cycle a été plus modeste, de même que l'accroissement correspondant de la participation à des filières qui donnent accès aux études tertiaires.

- En Norvège et au Royaume-Uni, l'enseignement professionnel au deuxième cycle secondaire a progressé et l'enseignement général a diminué. En Norvège, la proportion d'élèves entrant dans une filière professionnelle au deuxième cycle secondaire (apprentissage et enseignement scolaire) s'est élevée d'environ 10 points en pourcentage depuis le début des années 90 et celle des filières de l'enseignement général a diminué d'autant¹⁷. Au Royaume-Uni, les effectifs de l'enseignement professionnel ont augmenté à la fin des années 80 pour représenter un peu plus de la moitié du groupe d'âge, au lieu de un sixième (OCDE, 1992, tableau P12).

Dans la plupart des pays étudiés, on a observé une tendance à la diminution de la proportion des élèves dans les filières professionnelles, en particulier celles qui ne conduisent pas à des études tertiaires et à une augmentation de ceux de l'enseignement général. Ces deux évolutions, ainsi que la tendance des jeunes à suivre des itinéraires et des combinaisons d'études inattendus sont liées à l'élévation du niveau et à la modification des qualifications demandées. Elles reflètent également des changements dans les attitudes et les attentes des jeunes, ainsi que dans la valeur relative des qualifications sur le marché du travail¹⁸. Les inquiétudes que suscite le déclin des effectifs dans les filières professionnelles traditionnelles ne tiennent pas toujours suffisamment compte de la modification des structures d'emploi et des demandes de qualification : par exemple, la concentration croissante des emplois dans les services, qui s'accompagne d'une demande de qualifications diversifiées (Carnevale et Rose, 1998 ; Ilg, 1996). Par ailleurs, l'accent mis sur des compétences professionnelles spécifiques ne prend pas toujours suffisamment en considération les demandes des employeurs pour des qualifications larges (Industry in Education, 1996).

Il existe des arguments forts en faveur d'une double qualification, pour l'emploi et pour des études tertiaires.

Les filières professionnelles peuvent souvent être moins attrayantes pour les jeunes lorsque le choix entre enseignement général et professionnel implique un choix entre une qualification pour l'emploi et une possibilité d'admission à des études tertiaires. Inversement, les filières professionnelles deviennent plus attrayantes si elles peuvent conduire aux deux destinations. Du point de vue de l'apprentissage à vie, il y a des arguments convaincants pour permettre aux jeunes d'acquérir cette double qualification. Cela peut leur permettre de comprendre de bonne heure la relation entre le monde du travail et celui de la formation et de minimiser les frontières entre les études générales et professionnelles. La combinaison éventuelle entre une formation professionnelle de niveau secondaire et un diplôme d'enseignement supérieur, rendue possible par ce type d'itinéraire peut constituer une très bonne

17. Cette évolution s'est accompagnée de la création d'un nouvel itinéraire conduisant de l'enseignement professionnel du deuxième cycle secondaire vers les études tertiaires au niveau universitaire.

18. Aux États-Unis par exemple, l'écart entre les rémunérations des diplômés des collèges et des non-diplômés s'est considérablement accru au cours des 20 dernières années.

préparation à la vie active dans une économie dont l'évolution est incertaine. Mais la meilleure manière de réaliser cet objectif fait l'objet de vifs débats. Ce type de combinaison suppose dans tous les cas beaucoup de capacités et d'efforts de la part des élèves. Cela implique en fait une sélection : inévitablement, ceux qui n'auront suivi que des études professionnelles ou un apprentissage seront perçus comme faibles et seront déconsidérés.

Beaucoup de pays attachent une grande importance aux itinéraires qui peuvent conduire de l'enseignement professionnel à l'emploi et à leurs articulations avec les filières d'enseignement général. L'efficacité de l'enseignement général, en tant que préparation à la vie active, a moins souvent retenu l'attention. Et pourtant, comme on l'a vu, les flux de passage de l'enseignement général vers l'emploi sont assez importants dans certains pays, puisqu'ils peuvent représenter la moitié des effectifs des sortants de l'enseignement général qui ne poursuivent pas d'études tertiaires. Dans bien des pays, le groupe de jeunes qui achèvent des études secondaires sans pouvoir entrer dans l'enseignement tertiaire pose de sérieux problèmes. C'est le cas, aussi bien dans les pays dans lesquels prédominent les marchés du travail professionnels (Danemark ou Norvège), que dans ceux dans lesquels ce n'est pas le cas (comme le Japon) et où ce groupe rencontre des difficultés d'emploi particulières.

Un autre groupe suscite des préoccupations, bien que son importance soit difficile à évaluer avec précision : ce sont ceux qui abandonnent des études tertiaires sans avoir obtenu une qualification. Dans les pays où ces études sont ouvertes et organisées de manière souple, comme en Australie, au Canada et aux États-Unis, bon nombre de ces jeunes peuvent acquérir ultérieurement des qualifications professionnelles dans des Collèges communautaires, des CEGEP, ou TAFE. Néanmoins, c'est en pensant aux difficultés de ce groupe de jeunes que l'on s'est attaché de plus en plus à introduire des matières professionnelles dans l'enseignement général du deuxième cycle secondaire.

3.2. Durée de la transition

Dans un certain nombre de pays, la durée de la transition intéresse au premier chef l'action gouvernementale. Elle est étroitement liée aux problèmes concernant le taux d'abandon, en particulier dans l'enseignement tertiaire, le coût de la prolongation des études, le coût social et individuel du chômage des jeunes et du temps nécessaire aux jeunes pour leur insertion professionnelle après avoir quitté le système éducatif, ainsi qu'à la formation d'un nombre suffisant de jeunes qualifiés entrant sur le marché du travail, alors que la population vieillit. Ces préoccupations doivent être confrontées aux avantages, qui ne sont pas toujours bien compris, de ce que l'on perçoit généralement comme l'allongement de la période de transition.

Cette analyse apporte un premier éclairage sur ces questions en définissant de manière systématique le début et la fin de la transition¹⁹, afin de mieux décrire et étudier les différences entre pays en ce qui concerne la durée et la nature de la transition, ainsi que les changements de situation de cohortes entières au cours du temps.

Certains pays se préoccupent de plus en plus des itinéraires conduisant de l'enseignement général à l'emploi.

La durée de la transition intéresse au premier chef l'action gouvernementale.

19. Cela n'explique bien entendu pas ce qui se passe entre ces deux points.

Il existe plusieurs manières de définir le début et la fin de la transition.

Si l'on examine la durée de la transition, l'itinéraire individuel du jeune suivant les filières de formation et d'emploi, et les résultats obtenus pour l'ensemble d'une cohorte sont tout aussi importants. Du point du jeune, on peut considérer que la transition de la formation initiale à la vie active débute à différents moments : lorsqu'il est entré dans un itinéraire le conduisant à une destination définie et qu'il n'a pas d'autre issue ; lorsqu'il achève sa formation initiale ; ou lorsqu'il prend un premier emploi rémunéré. Nous utilisons ici des indicateurs concernant les cohortes comme base d'analyse. Du point de vue de la cohorte entière, il y a plusieurs manières de définir le début de la période de transition :

- l'âge à partir duquel moins de 75 pour cent de la population sont en formation, mais pas en emploi. Cette définition a été adoptée par l'OCDE (1996d) ;
- l'âge moyen auquel les jeunes quittent la formation (à plein-temps ou à temps partiel) pour la première fois. Cette définition a été adoptée par Eurostat pour les Enquêtes complémentaires sur la population active qui examinent la transition de l'école à la vie active ;
- l'âge auquel l'enseignement n'est plus obligatoire. A ce moment-là, les jeunes peuvent choisir de poursuivre leur formation ou de tenter leur chance sur le marché du travail. Dans la plupart des pays, c'est le moment où les jeunes qui poursuivent leur formation doivent choisir entre les principaux itinéraires conduisant à un emploi ou à des études tertiaires : s'orienter principalement vers des études tertiaires, vers la vie active, ou vers les deux ; suivre un itinéraire d'enseignement général ou une formation professionnelle ; et dans ce dernier cas, laquelle²⁰. Ce moment intéresse particulièrement l'action gouvernementale ; il a été adopté comme définition de travail du début de la transition de la formation initiale pour l'Examen thématique. Il a l'avantage d'être connu dans tous les pays. Par contre, les deux premières définitions nécessitent un recueil particulier de données et ne peuvent être facilement opérationnelles dans certains pays.

Pour l'Examen thématique, la fin de la transition est définie comme l'âge à partir duquel 50 pour cent de la population n'est plus en formation et commence à travailler²¹. Cela correspond au moment où la cohorte commence à comprendre plutôt des travailleurs que des étudiants.

La transition comporte deux périodes distinctes.

On peut décrire la transition vers la vie active comme comportant deux périodes :

- Celle qui se déroule dans le système éducatif postobligatoire. Elle se définit comme la différence entre l'âge auquel le jeune quitte l'enseignement obligatoire et l'âge auquel 50 pour cent de la cohorte n'est plus

20. Il y a cependant quelques exceptions significatives. En Autriche et en Suisse par exemple, le choix du type de scolarité obligatoire a une nette influence sur le type d'itinéraires de formation postobligatoire ouverts à un jeune. Au Danemark, plus de la moitié des jeunes retardent le choix d'une filière de formation post-obligatoire et suivent une année supplémentaire à option dans la même école après l'âge de la scolarité obligatoire.

21. Il serait préférable d'une certaine manière d'adopter une définition plus stricte : le moment où 50 pour cent de la population n'est pas en formation et a un emploi à plein-temps ou permanent. Cela limiterait cependant beaucoup le nombre de pays pour lesquels il y aurait des données. Même pour la définition adoptée, il n'y a pas toujours de données pour tous les pays participant à l'Examen thématique.

en formation et peut se calculer facilement à partir des statistiques classiques de l'OCDE sur l'éducation. Cette définition n'exclut pas les jeunes combinant leur formation initiale et la vie active. Elle met néanmoins l'accent sur la période pendant laquelle ils sont principalement des étudiants.

- Celle qui est nécessaire à un jeune pour son insertion professionnelle après avoir quitté la formation. Elle est définie comme la différence entre l'âge auquel 50 pour cent d'une cohorte ne sont pas en formation et l'âge auquel 50 pour cent ne sont pas en formation et ont une activité professionnelle. Elle peut être calculée à partir des données de l'Enquête sur la population active en combinaison avec les données statistiques de l'OCDE sur l'éducation, mais l'ensemble de ces données n'est pas disponible pour tous les pays. Ainsi définie, la période peut recouvrir une série d'activités. Certains jeunes sont alors étudiants à plein-temps ou à temps partiel, d'autres sont employés à temps plein ou à temps partiel, mais ne sont pas en formation, d'autres combinent un emploi et des études, d'autres encore sont au chômage, participent à des programmes de préparation à l'emploi ou à tout un ensemble d'autres activités en n'étant ni en formation, ni en emploi. Ainsi l'accent est-il mis sur la période pendant laquelle une cohorte de jeunes n'est ni principalement en formation, ni principalement en activité.

Le tableau 3.2 fait apparaître pour les pays pour lesquels les données sont disponibles, la durée totale de la période de transition et de ses deux composantes en 1996.

La durée de la transition est en moyenne de 7.4 années pour les 18 pays pour lesquels elle peut être calculée, mais avec de grandes différences : elle va de 5.0 années aux États-Unis et au Royaume-Uni à plus du double (11.3 années) dans le cas de l'Italie. Parmi les pays participant à l'Examen thématique, la durée la plus longue peut être observée au Danemark, en Norvège et au Portugal avec environ 8.5 années.

On constate de grandes différences entre pays dans la composition de la période de transition, aussi bien que dans sa durée (figure 3.2), mais les raisons de ces différences ne sont pas immédiatement apparentes. Par exemple au Royaume-Uni et aux États-Unis, la période de transition est également courte, mais aux États-Unis, 70 pour cent de cette durée correspond au temps nécessaire pour l'insertion professionnelle, au lieu d'un peu moins de la moitié au Royaume-Uni. La Norvège et le Portugal connaissent une période de transition similaire et assez longue. En Norvège, elle correspond pour seulement un tiers à la poursuite d'études et se prolonge à cause de la durée relativement longue nécessaire pour l'insertion professionnelle après la fin de la formation. A l'inverse au Portugal, la période de transition est longue à cause du temps relativement long passé dans l'enseignement postobligatoire²². Parmi les pays participant à l'Examen thématique, le temps pris pour l'insertion professionnelle après la fin de la formation va d'un quart du total en Australie et presque autant en Suisse, à 70 pour cent aux États-Unis.

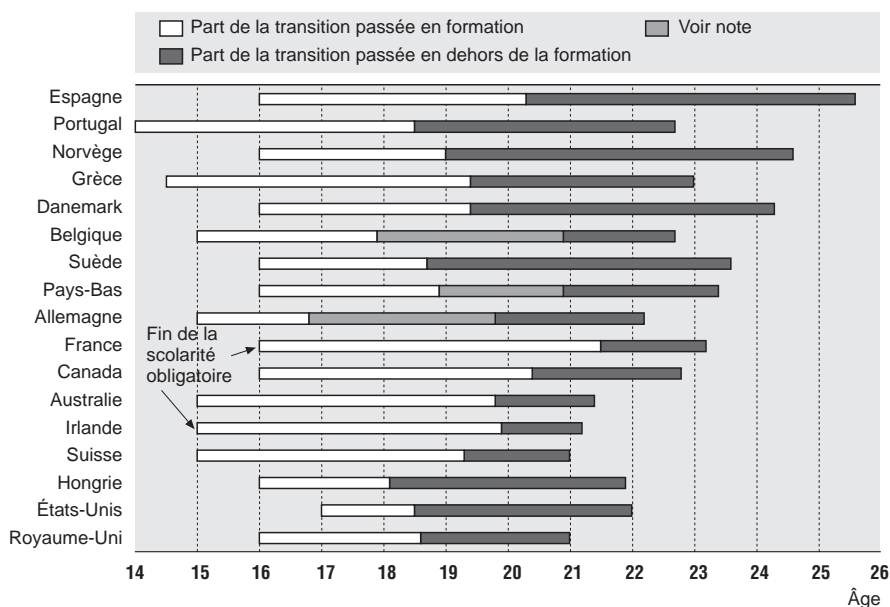
Au cours des années 90, la durée de la période de transition vers la vie active a augmenté en moyenne de près de deux ans, passant d'environ

La durée de la période de transition varie considérablement suivant les pays...

... et tend généralement à se prolonger.

22. Et en partie parce que l'enseignement obligatoire s'achève précocement à l'âge de 14 ans plutôt qu'à 16 ans comme c'est le cas en Norvège.

Figure 3.2. Durée et composition de la période de transition, 1996



Note : Les pays sont classés en fonction de la durée totale de la période de transition. En Allemagne, en Belgique et aux Pays-Bas, l'enseignement obligatoire s'achève à 18 ans. Les jeunes peuvent cependant quitter l'enseignement à plein-temps à 15 ans en Allemagne et en Belgique, et à 16 ans aux Pays-Bas et poursuivre une forme ou une autre de formation à temps partiel habituellement en étant en activité.

Source : Voir tableau 3.2.

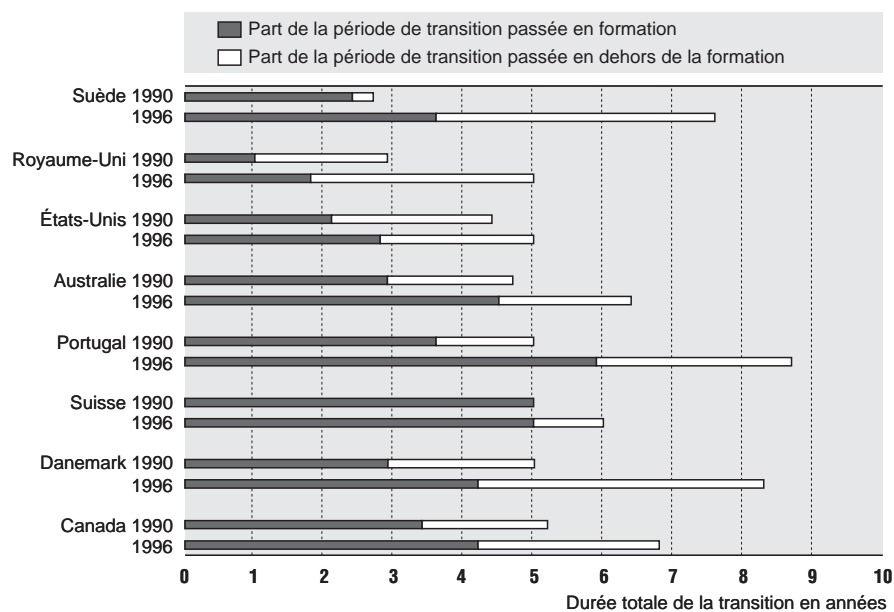
cinq ans et demi en 1990 à sept ans et demi en 1996 (tableau 3.3). L'importance de cette augmentation a été très variable : elle était de seulement sept mois aux États-Unis au cours de la période, mais de près de cinq ans en Suède et de près de trois ans et demi au Danemark, en Italie et au Portugal.

On constate de grandes différences entre pays en ce qui concerne les éléments qui expliquent cet allongement de la transition (figure 3.3). Au Danemark, en Suède et en Suisse, elle est due principalement à l'allongement de la période nécessaire pour se fixer dans un emploi après la fin de la formation initiale. En Australie et aux États-Unis, 80 pour cent ou plus de cette augmentation est dû à l'allongement de la durée de la formation initiale, alors que la prolongation de la durée nécessaire pour se fixer dans un emploi joue un rôle négligeable. Les deux facteurs ont à peu près la même importance au Canada et au Royaume-Uni.

La transition peut commencer aussi bien plus tôt que plus tard.

Le fait que l'âge auquel 50 pour cent d'une cohorte n'est plus en formation se soit élevé d'une année entre 1990 et 1996 (tableau 3.3) suggère que, d'une certaine manière, la période de transition commence plus tard et prend davantage de temps dans beaucoup de pays de l'OCDE (OCDE, 1996d). Mais à côté de ce retard du début de la transition par suite d'une prolongation de la formation initiale, on constate aussi dans beaucoup de pays que de nombreux jeunes commencent plus tôt à occuper un emploi. Cela correspond au fait que de plus en plus de jeunes combinent leur formation avec un travail à temps partiel ou avec un emploi pendant les vacances (OCDE, 1999b, tableau 7).

Figure 3.3. **Modification de la durée et de la composition de la transition, 1990-96**



Les pays sont classés en fonction de la durée totale de la période de transition en 1990.

Source : Voir tableau 3.3.

Les facteurs susceptibles d'expliquer les différences entre pays du point de vue de la durée de la transition et de l'allongement de cette durée sont complexes.

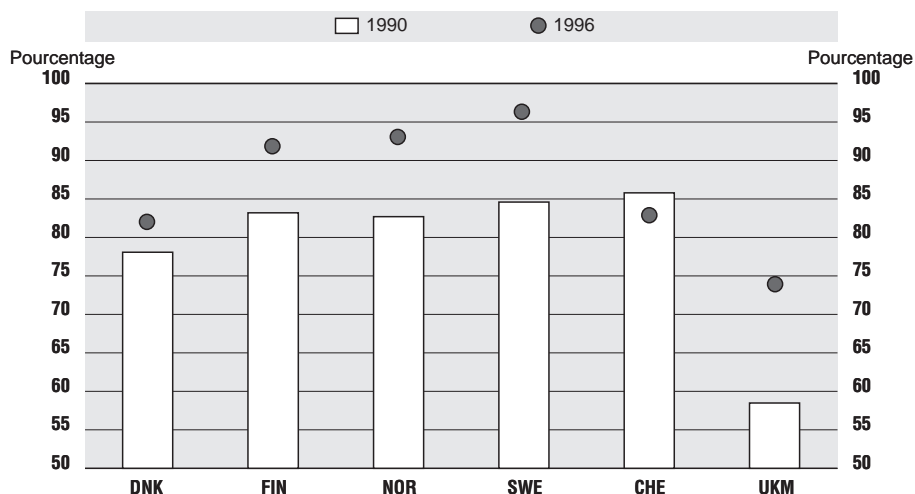
Les facteurs expliquant cette situation sont complexes.

Les différences entre pays et au cours du temps entre les taux auxquels les jeunes participent aux divers niveaux de formation constituent un facteur important. Parmi les pays ayant pris part à l'Examen thématique, le niveau de scolarisation à l'âge de 16 ans variait en 1996 entre 83 pour cent au Royaume-Uni et 98 pour cent au Japon. A l'âge de 18 ans, il allait de 52 pour cent en Hongrie à 94 pour cent en Suède, et à l'âge de 22 ans de 16 pour cent en Hongrie à 46 pour cent en Finlande (tableau I.1).

Certains tiennent au niveau de participation à la formation...

Les rapports nationaux de base montrent clairement que presque tous les pays participant à l'Examen thématique ont connu au cours des années 90 une augmentation de la scolarisation au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de son achèvement. Par exemple, dans les six pays de l'Examen thématique pour lesquels on dispose de données comparables, la scolarisation des jeunes âgés de 17 ans a augmenté en moyenne de 8 pour cent entre 1990 et 1996 (figure 3.4). Cet accroissement de la scolarisation s'est accompagné d'une diminution du nombre de jeunes faiblement qualifiés. Parmi les 12 pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données, la proportion des 20-24 ans n'ayant pas atteint le niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué en moyenne de 9 pour cent entre 1989 et 1995 (OCDE, 1998*h*).

L'accroissement du taux de participation à l'enseignement tertiaire est général. Parmi les pays participant à l'Examen thématique, la croissance des effectifs de l'enseignement tertiaire est allée de 6 pour cent aux États-Unis à 144 pour cent au Portugal et était en moyenne de 53 pour cent. Cette

Figure 3.4. **Scolarisation totale des jeunes de 17 ans, 1990 et 1996**

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.

augmentation et donc la prolongation de la durée de la formation initiale sont pour une part le résultat d'une demande accrue d'enseignement tertiaire de la part des jeunes. Elles tiennent pour une autre part à une demande de qualifications plus élevées de la part du marché du travail.

... d'autres au temps passé à chaque niveau de formation.

Le temps passé en moyenne par les étudiants à chaque niveau de formation est très différent selon les pays et peut à son tour se modifier au cours du temps :

- La durée formellement requise pour obtenir une qualification à un niveau donné est variable. La durée normale de l'enseignement du deuxième cycle secondaire est de deux ans en Australie, mais de trois aux États-Unis. Ce deuxième cycle d'enseignement général dure quatre ans en Autriche et ceux qui veulent pouvoir entrer dans l'enseignement supérieur et se qualifier pour des emplois de technicien doivent s'engager à suivre cinq ans d'études. En Suisse, la plupart des apprentissages durent trois ou quatre ans. Il est prévu d'éliminer les apprentissages de deux ans dans la nouvelle loi sur la formation professionnelle. Au cours des années 90, la Finlande, la Norvège et la Suède ont standardisé la durée du deuxième cycle secondaire, fixée à trois ans, en supprimant les programmes de deux ans que suivaient auparavant beaucoup de jeunes, ce qui a entraîné un allongement de la durée moyenne de la transition. La Hongrie a prolongé la durée de l'enseignement obligatoire de 14 à 16 ans, en retardant l'âge auquel la formation professionnelle peut débiter.
- L'équilibre entre les formations longues et courtes peut se modifier. En République tchèque par exemple, la durée moyenne des études du deuxième cycle secondaire a augmenté, car une proportion croissante d'étudiants suivent désormais le programme de quatre ans préparant à la *Maturita* et à l'entrée dans l'enseignement tertiaire ; ils suivent au contraire en moins grand nombre les formations de deux ou trois ans ne conduisant pas à la *Maturita*.

- Au Danemark, la création de formations de trois ans dans l'enseignement supérieur n'a pas entraîné de réduction sensible de la durée moyenne des études tertiaires, étudiants et employeurs continuant à préférer les formations de cinq ans préparant à la maîtrise. En Suisse, le premier diplôme universitaire (licence) est obtenu en moyenne à l'âge de 27 ans. Les taux d'achèvement des études peuvent également varier. Dans les formations préparant au premier diplôme universitaire, ils sont estimés à 81 pour cent en Hongrie et à 49 pour cent au Portugal (OCDE, 1998a)²³.
- La proportion de jeunes obtenant plusieurs qualifications au même niveau est variable. Ceux qui ont achevé le deuxième cycle secondaire et qui visent une deuxième qualification à ce niveau représentent plus d'un jeune sur dix en Finlande et environ un sur cinq au Danemark. Dans l'ensemble des pays Membres de l'OCDE, c'est le cas de moins d'un étudiant sur dix. Aux États-Unis, la croissance des inscriptions dans l'enseignement universitaire au cours des années 90 s'explique pour une large part par la progression des effectifs préparant à un diplôme professionnel au niveau « bachelors » après avoir obtenu un premier diplôme à ce niveau. On observe une tendance comparable au Canada (Finnie, 1999a).
- En Suisse, la participation dans l'itinéraire menant à la fois au certificat d'apprentissage et à la maturité professionnelle a augmenté rapidement depuis sa création en 1994. On s'attend à ce que cette tendance se poursuive et qu'elle contribue à une forte augmentation du taux de participation au niveau tertiaire, notamment dans les universités de sciences appliquées (*Fachhochschulen*). L'encadré 4.1 fourni de plus amples détails.

L'explication tient en partie à la poursuite d'un double cursus au même niveau de formation.

Dans beaucoup de pays européens, plusieurs facteurs ont contribué à allonger la part de la période de transition passée en formation : diminution de la proportion de jeunes quittant l'enseignement secondaire sans qualification ; inversion de la proportion d'étudiants suivant des études post-obligatoires longues plutôt que courtes ; et proportion croissante d'étudiants suivant plusieurs formations au même niveau (Green, Wolf et Leney, 1999).

Le temps que mettent les jeunes pour passer d'un niveau de formation au suivant est variable selon les pays.

- Une forte demande non satisfaite d'entrée dans l'enseignement supérieur suscite des goulets d'étranglement, comme c'est le cas en Finlande, en Hongrie et en Suède²⁴. Il en résulte qu'un grand nombre de jeunes qui ont achevé leur deuxième cycle secondaire reprennent un enseignement à ce niveau pour avoir de meilleures notes, ou suivent

Le temps que mettent les jeunes pour passer d'un niveau de formation au suivant est variable.

23. Différer l'entrée dans l'enseignement tertiaire et le suivre pendant plus longtemps a un impact sur la durée moyenne de la transition pour toute la cohorte, qui sera fonction de la proportion de la cohorte entrant dans l'enseignement tertiaire. Lorsque celle-ci est relativement modeste comme en Suisse, cet impact sera moins important que lorsqu'elle est relativement plus nombreuse, comme au Canada et aux États-Unis.

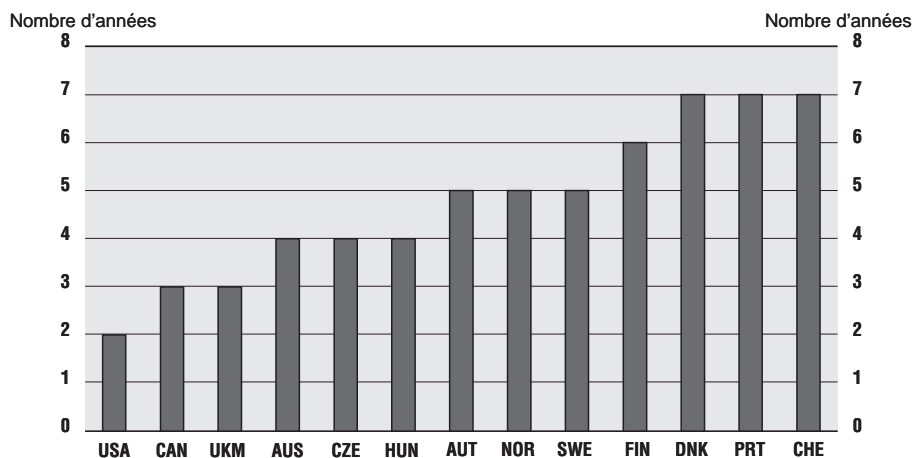
24. En 1996, 75 pour cent des élèves du deuxième cycle secondaire ont demandé à suivre un enseignement tertiaire. Seuls 27 pour cent d'entre eux ont pu y accéder et 12 pour cent sont retournés dans l'enseignement secondaire. En Finlande, la durée moyenne qui s'écoule entre l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires et l'accès à l'enseignement tertiaire était de deux ans en 1996. En Hongrie, seuls 40 pour cent des élèves cherchant à entrer dans l'enseignement tertiaire ont pu y accéder au cours des années 90 et, par suite, beaucoup d'entre eux tentent plus d'une fois les examens d'entrée dans l'enseignement tertiaire.

une formation professionnelle pour améliorer leur employabilité, ou encore occupent un emploi avant de se représenter.

- Dans certains pays scandinaves, on observe fréquemment que les jeunes consacrent un certain temps à un travail, à des voyages ou à des études à l'étranger, à un service militaire ou civil entre l'achèvement d'un niveau de formation et le début du suivant. L'impact de ces activités est particulièrement frappant en Suède où la proportion de jeunes qui ne sont ni en formation, ni en emploi s'élève brusquement de moins de 2 pour cent à l'âge de 18 ans pour atteindre 15 pour cent à 19 ans, âge normal d'achèvement du deuxième cycle secondaire ; cette proportion redescend à 10 pour cent à 20 ans et reste aux alentours de 4 pour cent entre 21 et 29 ans.

La différence entre l'âge à partir duquel l'enseignement n'est plus obligatoire et l'âge auquel la scolarisation dans l'enseignement tertiaire est la plus élevée constitue un indice simple du temps variable que mettent les jeunes pour passer du deuxième cycle secondaire à l'enseignement tertiaire. Parmi les pays participant à l'Examen thématique, cette durée varie de deux ans seulement aux États-Unis jusqu'à sept ans au Danemark et en Suisse (tableau 3.4 et figure 3.5)²⁵.

Figure 3.5. Durée de la période de transition dans l'enseignement secondaire du second cycle et jusqu'à l'enseignement tertiaire



La figure montre la différence entre l'âge à partir duquel l'éducation n'est plus obligatoire et celui à partir duquel la scolarisation dans l'enseignement tertiaire est la plus élevée.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.

25. Cet indicateur est influencé par l'âge variable auquel l'enseignement cesse d'être obligatoire. Lorsque c'est à un âge relativement jeune, comme en Autriche et en Suisse, cette période semblera plus longue. Cet indicateur est également influencé par la nature des systèmes d'enseignement tertiaire des différents pays. Par exemple, cet enseignement est plus court dans les pays (Australie, Canada, États-Unis et Royaume-Uni) dont l'enseignement tertiaire comporte des secteurs non universitaires très souples (*Community Colleges*, *TAFE Colleges*, *Further Education Colleges*) qui offrent de nombreux programmes de la seconde chance pour les adultes comme pour ceux qui viennent de quitter l'école, ainsi qu'une large gamme de programmes professionnels non universitaires.

Le temps nécessaire aux jeunes pour leur insertion professionnelle après leur formation varie beaucoup selon les pays et là encore au cours du temps. Les causes de cette diversité sont complexes. La situation du marché du travail est nettement responsable de l'allongement de cette période dans certains pays participant à l'Examen thématique : Finlande, Hongrie et Suède par exemple²⁶. Dans ces pays, les périodes passées en emploi après avoir achevé la formation initiale risquent maintenant davantage d'être entrecoupées de périodes de chômage ou de passage par des programmes de préparation à l'emploi, ce qui rend la transition vers un emploi permanent plus longue et plus difficile. C'est beaucoup moins le cas en Norvège, où la période nécessaire aux jeunes pour leur insertion professionnelle est également longue, mais où le choix délibéré des jeunes de retarder leur entrée dans la vie active a plus de chances de jouer un grand rôle, ce qui est possible grâce à la bonne santé de l'économie et du marché du travail.

Le temps nécessaire aux jeunes pour leur insertion professionnelle après la formation varie pour plusieurs raisons, qui ne tiennent pas toutes à la situation du marché du travail.

Lorsque l'on cherche à comprendre les causes des variations de la durée de la transition, il ne faut pas négliger les attitudes et les valeurs des jeunes, ni les valeurs et les traditions culturelles. Il y a par exemple des différences notables entre pays en ce qui concerne l'âge auquel un jeune est censé être indépendant. La période prolongée nécessaire pour l'insertion professionnelle dans beaucoup de pays méditerranéens ne tient pas seulement à la situation du marché du travail, mais également au contexte culturel suivant lequel il est normal pour de nombreux jeunes de rester dans la famille pendant de longues années et certains font ce choix plutôt que d'entrer sur le marché du travail (Hannan et Werquin, 1999 ; Planas, 1999 ; Ryan, 1999).

Il faut aussi prendre en compte les attitudes et les valeurs des jeunes.

Dans certains cas, l'entrée sur le marché du travail et le passage d'un niveau d'études au suivant sont volontairement retardés pour entreprendre des voyages ou des études à l'étranger. Ce report est plus facile dans des pays comme le Danemark et la Norvège où le revenu par habitant est élevé et où la monnaie est forte. Il est plus difficile dans des pays comme la Hongrie où le niveau de revenu par habitant est plus faible ; à l'inverse ce n'est pas un élément essentiel de la transition dans tous les pays dont le revenu est élevé, comme par exemple la Suisse. Dans les pays dans lesquels une partie importante du marché du travail n'est pas organisée sur un mode professionnel, comme en Australie ou aux États-Unis, on accepte volontiers qu'avant de se fixer dans un travail permanent les jeunes essayent différents emplois, éventuellement entrecoupés de retours en formation – sans nécessairement achever des études (Dwyer et Wyn, 1998 ; Klerman et Karoly, 1995 ; Gardecki et Neumark, 1997).

En Suède, les recherches ont montré qu'en dépit de la dégradation du marché du travail, au début des années 90, les jeunes ont accordé une importance croissante à l'intérêt du travail et se sont moins préoccupés de la sécurité de l'emploi (Hagström et Gamberale, 1995). Au Japon, les recherches²⁷ font apparaître de grandes différences entre pays dans la manière de considérer le travail comme un devoir social, plutôt que comme une forme de réalisation personnelle. Le Japon adopte davantage le premier point de vue et la Suède

26. Dans chacun de ces trois pays, le niveau de l'emploi total a diminué d'environ 10 pour cent entre 1990 et 1997. L'impact sur les jeunes est illustré par le cas de la Suède, où l'emploi total a diminué de presque 12 pour cent entre 1990 et 1997, mais de 56 pour cent pour les 15-19 ans et de 38 pour cent pour les 20-24 ans.

27. Résumées dans le rapport de base du Japon, pp. 48-56.

le second, alors que les États-Unis et le Royaume-Uni se situent entre les deux. Les travaux de recherche japonais montrent également que les attitudes des jeunes envers la sécurité de l'emploi ont changé dans ce pays au cours des années 90. La proportion de ceux qui sont prêts à accepter un emploi qui ne leur donne pas satisfaction a diminué, alors qu'augmentait la part de ceux qui se montrent disposés à changer d'emploi pour mieux utiliser leurs aptitudes.

Les politiques publiques ont un impact significatif.

La durée de la période de transition et son extension sont fortement influencées par les politiques publiques, ainsi que par les attitudes, les valeurs et les préférences des jeunes. Par exemple, lorsque les filières de formation du deuxième cycle secondaire ne sont pas suffisamment souples pour permettre aux jeunes de combiner un enseignement général et professionnel, on peut constater que bon nombre d'entre eux recherchent les deux types de qualification l'une après l'autre ; c'est le cas au Danemark et en Finlande. Lorsque les filières permettent d'obtenir à la fois une qualification professionnelle et un accès à l'enseignement supérieur, comme en Autriche, ce double cursus n'est pas nécessaire. On peut constater une tendance semblable au niveau tertiaire dans des pays comme l'Australie et le Canada, où certains jeunes suivent une formation non universitaire après avoir obtenu un diplôme universitaire (Golding, 1999 ; Finnie, 1999b). Ce retour en arrière ou ce passage dans plusieurs programmes du même niveau vise souvent à obtenir des qualifications professionnelles que ne donne pas la première formation, et ainsi à trouver un emploi plus intéressant.

L'existence de filières générales ou professionnelles de la seconde chance pour les jeunes qui n'ont pas achevé avec succès leur enseignement secondaire du deuxième cycle influe également sur la durée de la transition qui est prolongée, mais plus sûre. Les filières de la seconde chance peuvent prendre différentes formes : les écoles de production danoises (Moeller et Ljung, 1999), le suivi des jeunes qui ont quitté l'école prématurément par les municipalités norvégiennes et suédoises, les collèges australiens de formation technique et complémentaire (*Further Education Colleges*) et le test de formation générale (*Test of General Education Development, GED*) aux États-Unis (Rumberger et Lamb, 1998).

Les politiques d'aide financière aux étudiants sont importantes.

Il existe des interactions importantes, mais insuffisamment analysées entre les politiques d'aide financière aux étudiants, l'accès de ceux-ci à des emplois à temps partiel et le plafond de rémunération de ces emplois, ainsi que le dispositif fiscal qui incite les étudiants à achever plus ou moins rapidement leurs études. Les politiques se préoccupent de l'impact possible sur les taux d'abandon, sur l'équilibre des effectifs entre différents secteurs d'enseignement et sur la manière dont les jeunes peuvent être encouragés à prolonger leurs études.

- Aux États-Unis par exemple, les droits d'inscription dans l'enseignement tertiaire ont beaucoup augmenté, alors que les aides financières aux étudiants demeuraient constantes. Cela a entraîné une baisse des inscriptions chez les étudiants disposant de faibles revenus et une concentration plus forte de ces jeunes dans les Collèges communautaires de deux ans plutôt que dans les institutions offrant quatre ans d'étude (McPherson et Schapiro, 1998). L'élévation du coût des études contribue à la tendance de plus en plus fréquente à combiner des études et un emploi, ce qui peut susciter des préoccupations concernant la qualité de la formation et le taux d'abandon.

- Au Danemark, les étudiants âgés de 20 ans vivant en dehors de leur famille peuvent recevoir près de 70 pour cent de la rémunération d'un apprenti en dernière année grâce à l'allocation d'études de base à laquelle s'ajoute un prêt. De plus, la rémunération maximum d'un travail à temps partiel peut atteindre 85 pour cent de l'allocation la plus élevée complétée par un prêt avant qu'une pénalisation ne soit appliquée. Le total des prêts, des allocations et des revenus d'un emploi peut dépasser le salaire d'un ouvrier qualifié. Cela a conduit à se demander si les étudiants étaient suffisamment incités à achever leurs études dans un minimum de temps.
- En Suède, l'aide financière aux études tertiaires est également assez généreuse pour une période maximum de six ans, que la durée théorique des études soit de deux, trois au quatre ans, et quel que soit le revenu des parents. Les étudiants peuvent faire la preuve de leurs progrès dans leurs études en passant des examens sans relation avec leur formation principale. Cette situation n'est pas sans rapport avec les problèmes que posent un taux insuffisant d'achèvement d'études et l'incitation des étudiants à prolonger leurs études, en particulier dans les périodes de chômage élevé des jeunes (OCDE, 1998g)²⁸.

Ces exemples illustrent les problèmes rencontrés dans certains pays et montrent que l'on en sait fort peu sur l'impact réel des interactions entre politiques d'aide financière aux étudiants, accès de ceux-ci à un emploi à temps partiel, rémunération de ce type d'emploi et système fiscal concernant le processus de transition.

L'allongement de la période de transition que l'on peut constater dans la plupart des pays de l'OCDE entraîne à la fois un coût et des avantages, dont certains sont évidents. Une population plus instruite peut à la fois répondre à la demande de qualifications plus élevées et permettre au pays d'innover et de mieux faire face aux changements et à une situation d'incertitude. Un niveau d'éducation et de qualification plus élevé suppose qu'une proportion plus importante de la population passe davantage de temps en formation. Et dans la mesure où une prolongation de la scolarité réduit l'offre de main d'œuvre durant les périodes pendant lesquelles la demande est faible, cela permet à une proportion croissante de ceux qui ne sont pas en formation de trouver un emploi et cela réduit la proportion de ceux qui ne sont ni en formation, ni en emploi. D'un autre côté, un temps plus long passé à la recherche d'un emploi, à suivre des programmes de préparation à l'emploi ou à des activités peu constructives qui ne correspondent ni à une formation, ni à un emploi constitue un indice de mauvaise adaptation au marché du travail, en particulier lorsque c'est le cas immédiatement après la fin de la scolarité.

D'autres indicateurs concernant l'allongement de la période de transition sont plus difficiles à interpréter. C'est le cas des voyages à l'étranger, intercalés au cours des études. En maintenant les jeunes à l'écart de la formation et de l'emploi pour un certain temps, ils contribuent à élargir leurs horizons dans une période de globalisation et à perfectionner leurs connaissances linguistiques.

Une période de transition plus longue est-elle souhaitable?

28. En 1995, 1.39 pour cent du PIB du Danemark et 1.20 pour cent du PIB de la Suède ont été consacrés à l'aide financière aux étudiants. Ces niveaux sont les plus élevés de tous les pays de l'OCDE et peuvent se comparer à la moyenne de l'OCDE qui s'élève à 0.33 pour cent.

Des périodes prolongées de travail à temps partiel pendant les études tertiaires peuvent prolonger la période de transition, mais aussi améliorer l'employabilité à la fin des études ; mais si cette période se prolonge, les résultats scolaires peuvent en souffrir. De telles périodes peuvent donner l'habitude de combiner le travail et la formation et constituer une première étape dans une carrière professionnelle, en particulier dans des secteurs en croissance, tels que le tourisme, l'hôtellerie et la restauration, ou les loisirs. Light (1998) a montré que si l'on ne tient pas compte des emplois occupés pendant les études, on surestime le taux de rendement de l'éducation, car une partie de ce rendement peut en réalité être attribuée aux bénéficiaires tirés d'une expérience professionnelle en cours d'études.

Lorsque la période de transition est courte du fait d'un abandon prématuré de la scolarité, le coût en est élevé, pour les individus comme pour la collectivité, comme cela apparaît aujourd'hui clairement, notamment pour les raisons suivantes : médiocres perspectives d'emploi ; productivité et rémunérations faibles ; coût élevé des prestations sociales ; perte de revenus fiscaux (Conference Board of Canada, 1992a ; King, 1999 ; OCDE, 1998c). Il faudrait mieux connaître le coût et les avantages d'une période de transition plus longue pour pouvoir améliorer les politiques visant spécifiquement à réduire le coût des abandons prématurés de la scolarité.

3.3. Une transition plus incertaine ?

A certains égards, la transition vers la vie adulte tend à devenir plus incertaine.

L'insertion professionnelle est seulement l'un des aspects du processus de transition qui conduit les jeunes vers la vie adulte. Au cours de la même période, il leur faut également devenir économiquement autonomes, s'installer de manière indépendante et commencer à constituer une famille. A différents points de vue, on peut penser que cette période de transition est devenue plus incertaine au cours des années 90. Dans 14 pays de l'OCDE, la proportion de jeunes adultes (20-24 ans) vivant avec leurs parents s'est élevée entre le milieu des années 80 et 90 pour les jeunes hommes, mais plus encore pour les jeunes femmes. Pour cinq pays de l'Examen thématique pour lesquels des données sont disponibles²⁹, la proportion de jeunes hommes dans ce cas est montée de 57 pour cent en 1985 à 59 pour cent en 1997 et de 40 à 45 pour cent pour les jeunes femmes. Les enquêtes européennes montrent que, si on leur demande pourquoi ils quittent plus tard leur famille, la plupart des jeunes de 15 à 24 ans répondent qu'ils n'ont pas les moyens de faire autrement (OCDE, 1999b). Nous avons déjà observé dans les pays de l'OCDE (section 2.4) une tendance générale à la baisse relative des rémunérations des jeunes par rapport à celles des travailleurs plus âgés au cours des années 90, malgré l'élévation de leur niveau éducatif. Dans certains pays – par exemple l'Australie, les États-Unis et le Royaume-Uni – une concentration croissante des jeunes dans les emplois faiblement rémunérés paraît préoccupante (Wooden, 1998 ; Wooden, 1999 ; Hannan et Werquin, 1999 ; Schrammel, 1998).

La période de transition paraît souvent plus longue et moins clairement délimitée.

Qu'elle ait ou non un caractère plus incertain, la période de transition est certainement aujourd'hui moins clairement délimitée dans beaucoup de pays. Avant de s'insérer dans un emploi à plein-temps, les jeunes combinent plus fréquemment pendant une certaine période leurs études avec un travail, soit

dans un cadre formel comme l'apprentissage, soit avec des emplois à temps partiel ou pendant les vacances (voir section 4.2). De ce fait, le passage du statut d'étudiant à celui de travailleur est moins net qu'auparavant. Quand les jeunes terminent leur formation initiale, lorsqu'ils trouvent un emploi, c'est souvent un emploi temporaire ou à temps partiel. En 1996, pour 15 pays de l'OCDE, la moitié des emplois occupés par les 16-24 ans sortant de formation initiale étaient des emplois temporaires et environ 30 pour cent des emplois à temps partiel (OCDE, 1998h)³⁰. De plus, comme on l'a vu à la section 3.2, la durée de la transition s'allonge. Les combinaisons inattendues d'itinéraires décrites à la section 3.1 qui visent à obtenir le maximum de résultats sont l'une des causes de cette prolongation. Mais elle tient également à l'allongement du temps que mettent maintenant les jeunes avant une insertion professionnelle stable.

La prolongation et l'instabilité de la période de transition observée dans certains pays peuvent résulter de changements de situation pendant cette phase. Les données australiennes (Landt et Scott, 1998) montrent qu'environ 30 pour cent des 15-19 ans changent de situation au moins une fois en six mois, avec des entrées et des sorties d'activité fréquentes et des passages nombreux du chômage à d'autres types d'activités. Ces questions sont très souvent débattues aux États-Unis où certains jeunes passent d'un emploi à l'autre, chacun d'entre eux pour relativement peu de temps, avant de trouver un emploi stable. De manière plus générale, on peut dire qu'avant de se fixer dans un emploi stable, les jeunes passent par des situations variées, pas seulement en occupant un emploi : chômage ; formations préparatoires à l'emploi ; inactivité ; retour à des formations courtes ; emplois à temps partiel ; emplois à plein-temps de courte durée. Ceux qui terminent l'enseignement secondaire aux États-Unis passent sensiblement moins de temps dans un emploi au cours des cinq années suivantes que les diplômés de cet enseignement en Allemagne (OCDE, 1998h). Le tableau 3.2 et la figure 3.2 montrent que, si aux États-Unis la durée totale de la période de transition est relativement courte, le temps mis pour se fixer dans un emploi après être sorti de la formation initiale représente une part plus importante de la durée totale de la transition que dans les 16 pays pour lesquels des données sont disponibles. La moyenne pour ces 16 pays est de 44 pour cent de la durée totale de la transition ; aux États-Unis elle est de 70 pour cent.

L'instabilité au cours de la période qui suit la fin de la formation initiale peut être interprétée de deux manières. D'un côté, on peut soutenir que cette instabilité professionnelle représente un gaspillage coûteux. Le caractère « chaotique » du processus de transition chez beaucoup de jeunes aux États-Unis a souvent servi d'argument en faveur d'une approche plus structurée de la transition (Stern *et al.*, 1994). D'un autre côté, on peut soutenir que les jeunes trouvent profit à cette diversité d'expériences professionnelles et que les insérer trop rapidement dans un emploi permanent serait contre-productif si cela devait les empêcher de trouver un emploi correspondant mieux à leurs compétences et à leurs intérêts. Ryan par exemple (1999) a récemment soutenu qu'une insertion trop rapide d'un jeune dans un emploi permanent constitue un problème dans le système par ailleurs efficace de recrutement des jeunes diplômés au Japon. La validité de ces points de vue dépend de deux

Dans certains pays, des périodes d'instabilité sont fréquentes avant que les jeunes ne trouvent un emploi stable.

L'instabilité au début de la vie professionnelle peut être interprétée de deux manières.

30. Ces deux catégories ne s'excluent pas l'une l'autre.

éléments : entend-on par instabilité une simple mobilité entre différents emplois ou un passage par d'autres situations hors emploi ? Comment se caractérise cette instabilité en début de vie professionnelle ? Il y a une différence entre l'instabilité chez des jeunes qui occupent une succession d'emplois à court terme et celle qui implique un passage par différents emplois précaires et mal payés, le chômage, de courtes formations et l'inactivité. Le choix entre une interprétation large ou étroite de la période d'instabilité doit prendre en compte son coût et ses avantages.

Gardecki et Neumark (1997) ont étudié la relation entre la stabilité des jeunes pendant une première période de vie professionnelle (durée moyenne et maximale d'occupation d'un emploi) et leur situation professionnelle vers l'âge de 30 ans. Ils ont conclu que la corrélation était faible avec la situation professionnelle des adultes, si on la caractérise par les possibilités d'accès à des emplois à plein-temps, les rémunérations et les avantages non salariaux. A partir de mesures différentes (temps d'accès à un emploi stable, plutôt que durée de l'emploi actuel), Klerman et Karoly (1995) ont conclu que l'instabilité des jeunes américains avant d'accéder à un emploi stable avait été exagérée. Mais ils ont surtout constaté qu'elle était très variable suivant les groupes. Ceux qui ont abandonné l'école secondaire mettent plus longtemps à trouver un emploi stable que les diplômés ; les jeunes femmes plus longtemps que les jeunes hommes ; les différences entre ceux qui ont abandonné et les diplômés sont plus grandes chez les femmes que chez les hommes ; et les minorités ethniques mettent beaucoup plus de temps pour parvenir à un emploi stable par rapport à leurs homologues blancs non hispaniques. Si les conditions de la transition vers un emploi stable ne paraissent pas avoir changé beaucoup pour les diplômés de l'enseignement secondaire pendant 25 ans, elles se sont aggravées pour ceux qui ont abandonné l'école.

L'instabilité au début de la vie professionnelle a des significations qui varient selon les groupes. Certains groupes défavorisés sont parfois plus touchés.

Une plus grande fréquence de l'instabilité après la fin de la formation initiale dans certains groupes de population est un problème pour beaucoup de pays participant à l'Examen thématique. En Norvège, malgré la situation satisfaisante du marché du travail pour les adultes et les jeunes, la recherche montre que des périodes répétées de chômage affectent particulièrement les jeunes venant de familles peu instruites des classes laborieuses et de celles qui sont employées de manière souvent saisonnière dans le commerce et le bâtiment (Hammer, 1997). Une recherche suédoise (Schröder, 1996) révèle l'existence d'un groupe non négligeable de jeunes, dans un cycle d'emplois peu qualifiés et mal payés, de chômage et de programmes pour l'emploi. Une recherche australienne (McLelland, MacDonald et Macdonald, 1998) fait ressortir l'existence d'un nombre important de jeunes (environ 9 pour cent de la population) qui n'avaient suivi, ni enseignement supérieur, ni apprentissage ni formation, qui avaient été au chômage plus d'un tiers du temps après la sortie de l'école et restaient à l'âge de 19 ans au chômage ou dans des emplois à temps partiel. Les jeunes appartenant à cette catégorie sont plus souvent ceux qui ont quitté l'école prématurément, dont le niveau en mathématiques à l'âge de 14 ans était faible et dont les parents occupent des emplois manuels non qualifiés. Il existe une grande différence entre ces jeunes et ceux dont l'instabilité en début de vie professionnelle correspondait à une succession d'emplois à plein-temps et de périodes d'études également à plein-temps, achevées ou non.

Pour un jeune qui commence sa carrière professionnelle dans des emplois de courte durée et temporaires les chances d'obtenir finalement un emploi permanent avec de meilleures perspectives sont en partie fonction, comme on l'a vu, de son éducation et de son milieu social. Mais ces chances dépendent également du type de marché du travail dans lequel ils s'insèrent. Contini, Pacelli et Villosio (1999) examinent les conséquences de périodes d'emplois de courte durée sur les rémunérations ultérieures et sur la probabilité de passer à un emploi plus stable. Ils concluent que sur le marché du travail plus souple et moins régulé du Royaume-Uni, un jeune a plus de chances de passer par des périodes d'emplois de courte durée, mais leur incidence négative sur les rémunérations ultérieures est nettement moins importante que sur le marché du travail allemand qui est davantage régulé. Ils estiment que la probabilité pour les jeunes adultes de passer d'un emploi de courte durée à un emploi permanent est deux fois supérieure au Royaume-Uni par rapport à l'Allemagne. Pour ces auteurs, le niveau d'éducation joue un rôle sur les probabilités de réussir ce passage en Allemagne, mais ce n'est pas le cas au Royaume-Uni.

Les caractéristiques du marché du travail affectent les chances des jeunes de passer d'un emploi précaire à un emploi permanent.

Lorsqu'il s'agit de définir les conditions d'accès à une aide au cours du processus de transition, les jeunes à risque sont généralement définis par référence à des mesures formelles du chômage : il s'agit généralement d'un chômage déclaré d'une durée définie. Dans un certain nombre de pays, la pertinence de ce mode de mesure est de plus en plus mise en question lorsque l'on détermine l'importance du nombre potentiel de bénéficiaires d'une assistance et les droits de chaque individu. Au Danemark par exemple, les jeunes visés par les « filets de sécurité » décrits à la section 4.3 sont définis en partie par le fait d'avoir quitté l'école sans qualification donnant accès à un emploi ou à une poursuite d'études et n'étant ni en formation, ni en emploi. Mais ont droit à ces mesures non seulement ceux qui n'ont pas de travail, mais également ceux qui ont un emploi à temps partiel, temporaire ou peu qualifié.

La complexité croissante du processus de transition nécessite une définition plus large des jeunes à risque.

Une recherche récente au Royaume-Uni (Bentley et Gurusurthy, 1999) montre que pour chaque jeune de 16 à 24 ans qui demande des allocations de chômage, il y en a un autre qui n'est ni en formation, ni au travail. Parmi ceux-ci, les deux-tiers n'entrent pas dans la définition formelle du chômage, c'est-à-dire être disponible et chercher du travail. On ne peut pas affirmer que tous les jeunes de ce groupe sont à risque. Certains étudient à temps partiel, d'autres ont choisi de se consacrer à leur famille à plein-temps. Ils ont cependant d'autres caractéristiques suggérant qu'ils font partie des jeunes à risque : un faible niveau de qualification ; l'appartenance à un ménage dont les membres sont au chômage ; et peu ou pas d'expérience professionnelle depuis la fin de leur scolarité. Une recherche australienne (McLelland, MacDonald et Macdonald, 1998) suggère qu'il existe une relation similaire parmi les 15-19 ans entre la taille du groupe formellement au chômage, mesurée par les enquêtes sur la population active, et la taille d'un groupe plus large qui n'est ni en formation, ni en emploi à plein-temps. En Hongrie, où le niveau d'emploi total a brutalement diminué après 1989, le nombre d'inactifs de 15-24 ans (ni en formation, ni sur le marché du travail) était trois fois supérieur en 1997 au nombre de jeunes comptés comme chômeurs dans l'Enquête sur la population active. Dans ce pays, le chômage et l'inactivité sont fortement concentrés dans certaines régions, parmi ceux qui ont suivi au plus l'enseignement obligatoire et parmi les minorités ethniques.

Tous ceux qui ne sont ni en formation, ni en emploi, ni formellement au chômage ne peuvent pas être considérés comme des jeunes à risque pour la transition. Comme on l'a vu à la section 3.2, dans certains pays scandinaves il existe une tradition d'interruption de la période de transition pour voyager, ou pour faire un travail bénévole, ou pour d'autres activités qui ne sont classées ni comme formation, ni comme emploi ou comme chômage dans les enquêtes sur la population active. Ces activités contribuent souvent de manière positive au développement personnel du jeune. Les données australiennes figurant au tableau A4.5 de l'annexe 4 montrent que l'on peut considérer qu'un sixième des jeunes de 15 à 19 ans qui ne sont ni en formation, ni dans la population active sont en fait en voyage, ou s'adonnent à des activités bénévoles ou à des loisirs. Les travaux ménagers et le soin des enfants occupent une grande proportion des jeunes femmes de cette catégorie et le handicap ou la maladie concernent environ un sixième de l'ensemble de ce groupe.

Il semble qu'il y ait de bonnes raisons d'adopter une définition plus large des jeunes à risque au cours de la transition que le fait d'être inscrit au chômage pendant une durée fixe. Les interventions précoces pour les jeunes à risque seront examinées à la section 4.3.

LES CARACTÉRISTIQUES DES DISPOSITIFS EFFICACES DE TRANSITION

4.1. Des filières de formation bien organisées

Les différences entre pays du point de vue de la structure des filières de formation et de la répartition des effectifs résultent à la fois des traditions en matière d'éducation et d'emploi, des politiques adoptées et des incitations que reçoivent les jeunes de la part du système éducatif et du marché du travail. Au cours de cette dernière décennie, la difficulté pour tous les pays a consisté à créer des itinéraires de formation qui répondent à la diversité croissante des besoins et des intérêts des jeunes au deuxième cycle secondaire et dans l'enseignement tertiaire. Ils doivent comporter des articulations étroites et souples entre la formation initiale et le marché du travail, et être partie intégrante de systèmes cohérents d'apprentissage à vie.

Les réformes des filières de formation entreprises au cours des années 90 dans les différents pays présentent un certain nombre d'éléments communs :

- l'élargissement des formations et des qualifications professionnelles ;
- la création d'articulations entre enseignement général et enseignement professionnel ;
- le développement de combinaisons entre la formation scolaire et la formation en milieu professionnel ;
- la création de passerelles entre enseignement professionnel secondaire et enseignement tertiaire ; et
- la mise en place de filières de formation plus souples.

Dans un certain nombre de pays, on peut constater une réduction du nombre de spécialités à l'entrée dans l'enseignement professionnel et la création de formations plus larges correspondant à des familles professionnelles, plutôt qu'à des professions spécifiques. Il s'agit par exemple d'une formation large aux métiers du bâtiment, au lieu de formations distinctes de menuiserie, de peinture et de maçonnerie ; et d'études commerciales larges au lieu de formations spécifiques pour le commerce de détail, les emplois de bureau, ou le tourisme. Ces changements doivent mieux préparer les jeunes à l'évolution du marché du travail, leur donner davantage de possibilités de choix pour une orientation professionnelle en connaissance de cause et diminuer les changements d'orientation improductifs au deuxième cycle secondaire.

Entre le milieu des années 80 et le milieu des années 90, la Finlande, la Norvège et la Suède ont réformé leurs filières du deuxième cycle secondaire en réduisant nettement le nombre de spécialités professionnelles. La Hongrie a également mis en œuvre des réformes de ce type. En Finlande, le nombre de spécialités est passé de 650 à 25 formations de base au cours de la première

Une bonne structuration des filières de formation pose un problème à tous les pays.

Des filières professionnelles plus larges préparent mieux les jeunes à des marchés du travail en évolution.

année de l'enseignement postobligatoire, suivies ultérieurement par 250 spécialités. En Norvège, Réforme 1994 a réduit le nombre de formations de base de 109 à 13, dont 10 sont des formations professionnelles. Ces 13 formations au premier niveau conduisent à 90 au niveau suivant et à 200 options possibles durant la dernière année du deuxième cycle secondaire. En Suède, l'enseignement professionnel du deuxième cycle secondaire a été réorganisé en 14 formations correspondant à des domaines larges d'activité économique (en plus de deux formations d'enseignement général). Comme en Norvège, il est possible de se spécialiser ultérieurement, mais avec moins de choix, ce qui reflète un marché du travail qui a un caractère moins professionnel. Au Danemark, un encore plus petit nombre de formations initiales a été proposé à l'entrée de l'enseignement et de la formation professionnels. Au cours des années 80 et 90, l'Autriche et la Suisse ont progressivement réduit le nombre de spécialités de formation et élaboré des formations communes pour des professions proches. Les apprentis peuvent ensuite se spécialiser au cours de leur deuxième et de leur troisième année d'apprentissage. Une autre manière d'élargir l'enseignement et la formation professionnels consiste à accroître leur contenu théorique et à ajouter des éléments d'enseignement général. C'est ce qui s'est passé en partie pour les réformes de la Finlande, de la Norvège et de la Suède. En Hongrie, l'âge d'entrée dans l'enseignement professionnel a été retardé de 14 à 16 ans, afin de s'assurer que les jeunes qui le suivent ont des bases larges et solides de formation générale.

Mais tous les employeurs ne sont pas prêts à donner aux jeunes la formation supplémentaire nécessaire pour occuper des emplois spécifiques.

L'avantage de ces évolutions est de former les jeunes dans des domaines plus larges d'activité et de retarder la spécialisation à un moment où ils sont mieux informés et plus aptes à choisir. Des qualifications professionnelles conçues de manière large permettent aux jeunes d'être davantage polyvalents. De plus, une formation de base large prépare mieux à une poursuite d'études. D'un autre côté cependant, des programmes d'études conçus de manière large ne donnent pas aux jeunes une formation aussi approfondie pour des emplois spécifiques, et les employeurs vont avoir à former davantage de jeunes travailleurs entrant sur le marché du travail à la fin de leur apprentissage ou de leur formation professionnelle. Cela pose des problèmes, en particulier dans les petites entreprises des secteurs traditionnels, qui apprécient les jeunes si leurs compétences correspondent étroitement aux besoins spécifiques de l'entreprise.

On est généralement d'accord, au moins en principe, sur la nécessité de compétences larges, dans les pays qui ont des systèmes d'enseignement professionnel et d'apprentissages développés, mais le débat se poursuit entre grandes et petites entreprises et entre employeurs de différents secteurs d'activité, sur les compétences que les jeunes devraient acquérir en tant qu'apprentis ou qu'élèves de l'enseignement professionnel. Pour réussir sur un marché du travail dont les demandes sont diverses et changeantes, les jeunes ont clairement besoin de compétences générales solides – capacité de raisonnement, de résolution de problèmes et de communication – nécessaires dans tous les emplois, ainsi que de qualifications clés solides et de compétences professionnelles larges. Cela veut dire que l'enseignement professionnel scolaire et l'apprentissage devront de plus en plus doter les jeunes de compétences générales et les préparer à une poursuite de formation. La formation complémentaire à une profession spécifique devra être donnée à la fin de l'apprentissage ou de l'enseignement professionnel scolaire.

La proportion accrue d'enseignement général figurant maintenant dans l'enseignement professionnel dans des pays comme la Norvège et la Suède illustre les efforts entrepris pour surmonter la division traditionnelle entre enseignement général et professionnel. C'est également le cas des possibilités accrues de suivre des matières professionnelles offertes aux élèves de l'enseignement général en Australie. Une autre manière de surmonter cet écart consiste à modulariser les cours d'enseignement général et professionnel, dans un système de qualifications qui permet de suivre des modules des deux filières. La Finlande et le Royaume-Uni sont des exemples de pays qui ont introduit l'enseignement par modules dans le but explicite d'intégrer l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Le Royaume-Uni expérimente deux stratégies différentes. En Angleterre et au pays de Galles, les équivalences de qualifications et les liens institutionnels doivent créer des passerelles entre les deux filières, qui resteront distinctes. En Écosse par contre, un système unifié est développé au niveau postobligatoire. En Finlande, une expérimentation sur une grande échelle, intitulée l'«Expérience du deuxième cycle secondaire» a été entreprise pour permettre aux jeunes de combiner des cours de formation générale et de formation professionnelle et des cours de différentes écoles. La participation facultative à des cours de formation professionnelle est depuis longtemps ouverte aux élèves de l'école secondaire aux États-Unis.

Les tentatives pour combiner enseignement général et enseignement professionnel dont on laisse l'initiative à l'élève peuvent se heurter à de nombreux problèmes. Les écoles ne disposent souvent de l'équipement spécialisé et des ressources que pour un petit choix de matières ou de modules des différentes filières. Il est fréquent que les attentes des employeurs et les exigences d'entrée à l'université ne favorisent pas ces combinaisons et découragent les élèves de les choisir. Les meilleurs élèves se concentrent donc dans l'enseignement général orienté vers l'enseignement supérieur ou, dans les pays qui ont une tradition d'enseignement professionnel, dans les qualifications de qualité pour le marché du travail. En Finlande par exemple, parmi les élèves qui faisaient partie de l'«Expérience du deuxième cycle secondaire», 60 pour cent n'ont pas cherché à bénéficier de ces options; 20 pour cent ont choisi quelques cours dans d'autres écoles (généralement des cours de langues); 6 pour cent des élèves de l'enseignement professionnel se sont présentés à l'examen permettant d'entrer à l'université; et 2 pour cent seulement des élèves de l'enseignement général ont acquis une double qualification pour l'emploi et pour l'enseignement tertiaire. Ces résultats suggèrent que l'intégration entre enseignement général et professionnel ne peut être laissée à l'initiative des élèves si cela va à l'encontre des exigences d'entrée dans les formations tertiaires et d'accès au marché du travail. Par ailleurs en Australie, où le marché du travail se réfère moins nettement à des qualifications professionnelles spécifiques et où l'enseignement professionnel scolaire était moins développé, on a constaté au cours des années 90 une très forte augmentation du nombre d'élèves qui combinent un enseignement général et des matières professionnelles : c'est aujourd'hui le cas d'environ 30 pour cent des élèves du deuxième cycle.

L'amélioration des articulations entre enseignement général et enseignement professionnel reste difficile.

Des filières menant à une double qualification technique et professionnelle constituent une autre solution.

Les filières du deuxième cycle secondaire menant à une double qualification, comme il en existe en Autriche, en Hongrie et en République tchèque constituent des tentatives plus réussies pour combiner un enseignement général impliquant des études théoriques exigeantes avec des qualifications professionnelles. Ces filières préparent les jeunes à la fois à un emploi avec une qualification reconnue de technicien et à l'entrée dans l'enseignement tertiaire. En Autriche, environ 20 pour cent d'une cohorte terminent cette filière et c'est le cas de près de 40 pour cent en Hongrie et en République tchèque. Les programmes comportent néanmoins beaucoup moins d'enseignement général que dans les filières générales qui préparent à l'entrée à l'université. Si ces filières donnent des qualifications à la fois pour un emploi et pour une poursuite d'études, leur programme n'intègre souvent pas l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Des programmes d'enseignement technique et professionnel chargés sont plutôt supposés former des jeunes aux compétences générales nécessaires pour entrer dans une formation tertiaire, habituellement dans un domaine proche de celui qui a été suivi au secondaire.

L'intégration entre enseignement scolaire et formation sur le lieu de travail est de plus en plus fréquente.

De plus en plus fréquemment, une combinaison d'enseignement scolaire et de formation en milieu professionnel est mise en œuvre, soit par la mise en place ou le renforcement de l'apprentissage – par exemple en Norvège – (où 25 pour cent d'un groupe d'âge suit cette filière) et en Finlande (où 20 pour cent des élèves de l'enseignement professionnel devraient être apprentis en 2001) soit par des stages en milieu professionnel organisés par les établissements scolaires comme partie intégrante du programme d'études. Ces activités sont devenues obligatoires dans tous les enseignements professionnels du deuxième cycle secondaire en Finlande et en Suède. La section 4.2 analyse en détail ces différentes combinaisons.

La création de passerelles entre l'enseignement professionnel, l'apprentissage et les formations tertiaires suscite un intérêt croissant.

La filière conduisant à une double qualification mentionnée ci-dessus est un exemple réussi d'une passerelle entre deuxième cycle de l'enseignement secondaire et enseignement tertiaire. On peut observer d'autres approches permettant aux apprentis de passer dans l'enseignement tertiaire en Australie, en Autriche, en Norvège et en Suisse. L'Australie a beaucoup investi au cours de ces dix dernières années dans le développement d'articulations et de transferts d'unités de valeur entre les qualifications TAFE (enseignement technique et complémentaire) et les formations tertiaires non universitaires. Cela s'est accompagné de l'augmentation du nombre d'admissions à l'université d'une petite proportion de jeunes en fonction de leurs études TAFE (Golding, 1999). En Autriche, un nouvel examen d'entrée dans les formations tertiaires a été créé en 1996 pour les travailleurs qualifiés. Les cours préparant les anciens apprentis à cet examen sont suivis dans le cadre de l'éducation des adultes. En Norvège, les apprentis et les élèves de l'enseignement professionnel peuvent maintenant passer dans l'enseignement tertiaire en suivant une formation générale supplémentaire de six mois après la fin de la filière professionnelle. En Suisse, la maturité professionnelle peut se préparer soit pendant l'apprentissage en suivant des cours supplémentaires plus difficiles, soit en suivant une année supplémentaire de formation après la fin de l'apprentissage. Les diplômés de l'enseignement général du deuxième cycle secondaire qui ont suivi une année de formation en entreprise peuvent également passer cet examen. Cela permet aux élèves de l'enseignement général d'acquérir une qualification reconnue sur le marché du travail. Avec la création « d'universités

des sciences appliquées» (*Fachhochschulen*), la maturité professionnelle est un élément d'une grande réforme visant à ouvrir largement un passage de l'apprentissage à l'enseignement tertiaire. L'encadré 4.1 décrit ces initiatives de façon plus détaillée.

Une autre manière d'ouvrir le passage du deuxième cycle secondaire vers l'enseignement tertiaire non universitaire consiste à créer des institutions de formation complémentaire très ouvertes : les *Further Education Colleges* au Royaume-Uni, les *TAFE Colleges* en Australie et les *Community Colleges* au Canada

Encadré 4.1. **La maturité professionnelle suisse : un certificat de capacité professionnelle doublé d'un passeport pour l'accès aux études de niveau supérieur**

Si par rapport aux autres pays industrialisés, le taux d'étudiants universitaires est relativement bas en Suisse, le pays se caractérise par une offre très développée de formations et de perfectionnements de niveau supérieur mais non universitaire, préparant à des fonctions de cadres et à des fonctions dirigeantes dans l'ensemble des secteurs d'activités économiques. Les candidats à ces formations doivent en principe avoir achevé une première formation professionnelle sanctionnée par un certificat fédéral de capacité (CFC) ; ils doivent souvent en plus subir un examen d'admission.

Pour mieux répondre aux défis de l'évolution sociale, économique et technologique, les anciennes écoles supérieures les plus exigeantes sont actuellement engagées dans un processus de mutation qui en fera des Hautes écoles spécialisées (HES ; Universities of applied sciences, *Fachhochschulen*), dont la vocation – outre des activités de R-D – est avant tout de dispenser un enseignement scientifique axé sur la pratique. Leur clientèle estudiantine doit donc continuer d'être recrutée parmi les titulaires d'un certificat de fin d'apprentissage.

Le niveau intellectuel et scientifique élevé des HES d'une part, et la ferme volonté politique de ne pas allonger les études d'autre part, mettent en évidence la nécessité d'élargir et d'approfondir la formation théorique préparatoire au niveau secondaire II. En maintenant la voie de l'apprentissage comme accès principal aux HES, le problème était de doter le système dual actuel d'un complément de culture générale, sans porter atteinte à son contenu professionnel proprement dit, pour arriver à une double qualification, qui atteste de la capacité professionnelle et qui donne accès aux études supérieures de type HES. La solution adoptée, la maturité professionnelle (MP), a dû concilier des points de vue parfois divergents : certaines entreprises ne voyaient pas d'un bon œil la légère augmentation de la partie scolaire – deux jours par semaine au lieu d'un seul –, tandis que les défenseurs de la formation classique pure considéraient comme trop modeste la concentration de la culture générale à un jour d'enseignement par semaine – l'autre restant réservé aux disciplines théoriques de la profession.

Aujourd'hui, le bilan n'est encore que provisoire, mais quelques conclusions apparaissent déjà évidentes : d'abord, les résultats professionnels et les prestations en entreprise des apprentis suivant les cours de la MP sont au moins comparables à ceux de leurs collègues qui se contentent de l'enseignement ordinaire, en dépit d'une absence accrue de leur place de travail. Ensuite, leur bagage intellectuel en mathématiques, en langues, en Histoire et dans d'autres disciplines théoriques n'est certes pas le même que celui des étudiants fréquentant la voie gymnasiale à plein-temps, mais leurs facultés d'abstraction et d'analyse, ainsi que leur aptitude à résoudre des problèmes, qui sont probablement le fruit d'une approche éducative mêlant formation pratique et formation théorique, leur donnent visiblement toutes les compétences nécessaires pour entamer des études de niveau supérieur avec de réelles chances de succès.

Intégrée dans les apprentissages de trois ou – plus souvent – de quatre ans, ou dispensée à la suite d'un apprentissage, la MP répond à un besoin social et économique manifeste. Si la première promotion, sortie en 1994, comptait quelque 240 candidates et candidats, ils n'étaient pas moins de 5 650 en 1998, soit 12.2 pour cent des titulaires d'un CFC. La MP est devenue pour des jeunes gens doués et motivés une option valable au même titre que la voie gymnasiale et la plupart des titulaires d'une MP se dirigent vers les études HES.

Dans l'intention d'abolir autant que possible les obstacles à la perméabilité entre les filières de formation, la Suisse s'empresse d'ouvrir des passerelles « à un prix équitable » entre maturités professionnelles et gymnasiales, HES et universités traditionnelles.

et aux États-Unis. Dans ces pays, plusieurs mécanismes contribuent à la perméabilité entre niveau secondaire et tertiaire. L'un d'entre eux consiste à donner des unités de valeur pour les cours de formation tertiaire non universitaire à ceux qui ont terminé un enseignement professionnel du deuxième cycle secondaire. Suivant une autre approche, ce dernier type d'enseignement donne une qualification pour l'accès à une formation tertiaire. Les programmes *Tech-Prep* qui se sont développés rapidement aux États-Unis illustrent ces approches. Dans ce cas, les études suivies au cours des deux dernières années de *High School* sont validées comme unités de valeur pour l'obtention d'un certificat correspondant à deux années d'études dans un *Community College*. De même en Australie, les élèves de l'enseignement secondaire peuvent acquérir toute ou partie des qualifications professionnelles nationales pendant leur scolarité et acquérir des unités de valeur pour leurs études ultérieures dans un collège TAFE.

Dans la province du Québec au Canada, il a été plus difficile de relier les deux niveaux car la sélection à l'entrée des CEGEP (Collèges d'enseignement général et professionnel) continue à dépendre des résultats de l'enseignement général du deuxième cycle secondaire, en tenant peu compte des résultats acquis dans l'enseignement professionnel. Même lorsque des accords ont été formellement passés pour instituer des unités de valeur ou modifier les procédures d'admission, les étudiants ne cherchent pas toujours à en profiter. Des recherches américaines ont fait le même constat pour les programmes *Tech-Prep* (Urquiola *et al.*, 1997).

À côté du transfert formel d'unités de valeur ou de dispositifs facilitant l'articulation entre institutions d'enseignement secondaire et tertiaire, l'accès à ces dernières est facilité par la création d'une diversité de formations dans des institutions ouvertes de niveau postsecondaire à l'intention de ceux qui n'ont pas terminé un enseignement secondaire. Cela permet à la fois aux jeunes et aux adultes de revenir en formation et d'obtenir des qualifications qui s'ajoutent à celles qui ont été acquises en formation initiale. Ces retours en formation revêtent différentes formes. Aux États-Unis par exemple, il est très courant de voir des élèves abandonner la *High School* puis revenir en formation pour achever ce cycle ou un équivalent. En Australie en revanche, relativement peu d'élèves reprennent une formation dans les écoles secondaires après l'avoir abandonnée, mais beaucoup suivent des cours professionnels dans les TAFE, ou un apprentissage normal ou de courte durée qui n'exigent pas l'achèvement de l'enseignement secondaire comme condition d'accès (Rumberger et Lamb, 1998).

Les réformes visent souvent une plus grande souplesse des itinéraires de formation.

Au cours des dernières années, les réformes des filières ont eu pour objectif de permettre aux itinéraires de formation de mieux répondre à la diversité des besoins des jeunes et à l'évolution des demandes de qualification de l'économie. Les stratégies adoptées pour donner plus de souplesse aux filières et aux formations ont notamment comporté : la modularisation des programmes d'études et des qualifications pour offrir plus de choix aux élèves, la création d'une diversité d'institutions et de formations tertiaires non universitaires et une décentralisation croissante des programmes d'enseignement professionnel pour permettre aux employeurs locaux d'avoir davantage leur mot à dire sur le contenu.

Les formations modulaires permettent aux jeunes de choisir entre différents cours et leur donnent une certaine liberté pour décider de l'agencement des modules nécessaires à une qualification et de la rapidité avec laquelle ils

veulent terminer leur formation. Dans le cadre défini pour chaque qualification, les jeunes peuvent composer eux-mêmes leur profil de qualification plutôt que d'achever une formation entièrement prédéterminée selon un emploi du temps préétabli. Ils peuvent définir leur itinéraire en fonction de leurs intérêts, en tenant compte de leur perception des possibilités offertes par le marché du travail. Dans de telles conditions, la notion de non-achèvement d'une formation tend à perdre un peu de son importance. Les élèves peuvent quitter le programme à n'importe quel moment, en conservant les modules achevés à ce stade. Ces qualifications partielles ne sont pas perdues si les étudiants reprennent plus tard une formation dans leur domaine d'études initial. Elles peuvent aussi être complétées par les acquis de l'expérience professionnelle, qui sont certifiés par une évaluation fondée sur les compétences.

Dans les pays où les itinéraires au niveau du deuxième cycle secondaire sont souples et variés, la création d'une diversité de formations postsecondaires et tertiaires ouvertes aux jeunes et aux adultes s'inscrit dans une stratégie globale pour rendre les itinéraires de formation plus souples mais aussi plus cohérents. Dans la mesure où ces formations sont élaborées en liaison étroite avec les employeurs locaux et régionaux, cela permet une bonne adaptation aux besoins du marché du travail. Dans certains pays, comme l'Australie, le Danemark, la Finlande et la Suède, des dispositions ont été prises pour permettre aux employeurs locaux d'être plus directement impliqués dans l'adaptation partielle des programmes d'études professionnelles aux besoins et à la situation des marchés du travail locaux. La section 4.2 en donne un exemple concernant le Danemark.

Il est fréquent que des tensions résultent du fait que les réformes poursuivent des objectifs partiellement contradictoires. De ce fait, la réforme des structures n'est jamais simple. Dans certains cas, une souplesse et une ouverture plus grandes des filières de formation ont pour contrepartie des normes de qualité moins rigoureuses, une moins grande transparence des « marchés » de la formation et des qualifications et des inégalités croissantes, mais pas toujours visibles. De même, les systèmes de formation qui offrent des itinéraires et des profils très individualisés peuvent ne pas être aussi bénéfiques à toutes les catégories de jeunes. Il est souhaitable que les itinéraires de formation reflètent la diversité et l'instabilité des demandes de main-d'œuvre. Mais il n'est pas évident que chaque jeune soit capable de choisir un itinéraire approprié et de se constituer le meilleur profil avec une diversité de qualifications, à moins d'être aidé par une information de qualité sur l'évolution des besoins de qualification et par des conseils sur la manière d'utiliser ces informations. La meilleure manière de préparer des jeunes à l'entrée sur des marchés du travail moins professionnels et où apparaissent de nouveaux emplois et des activités moins clairement définies pose des questions qui ne sont pas toutes résolues.

Créer des articulations étroites entre les filières de formation et leurs destinations – que ce soit un emploi ou des études tertiaires – reste un problème permanent. Dans certains pays comme l'Australie et la Norvège, la proportion de ceux qui achèvent un enseignement général du deuxième cycle secondaire et qui ne poursuivent pas aussitôt des études tertiaires est assez importante. Certains pays, tels que le Japon, se préoccupent des difficultés que rencontrent les jeunes qui suivent un tel parcours dans leur insertion professionnelle. Des liens plus étroits sont également difficiles à établir dans les marchés du travail,

Les objectifs des réformes peuvent être contradictoires.

Créer des articulations étroites entre les filières de formation et leurs destinations reste un problème permanent.

qui, comme en Suède, sont peu régulés sur le plan professionnel et dans lesquels l'accès aux professions est rarement subordonné à la possession d'une qualification professionnelle. Sans une qualification secondaire du deuxième cycle complète ou son équivalent, il n'y a que de faibles liens entre les filières et leurs destinations. Au Royaume-Uni par exemple, si les effectifs scolarisés à plein-temps à 16 ans dans la formation postobligatoire sont passés de moins de 50 pour cent au milieu des années 80 à 70 pour cent en 1996-97, seulement 58 pour cent des jeunes de 17 ans et 18 pour cent de ceux de 18 ans sont encore scolarisés à plein-temps. Beaucoup de jeunes quittent l'enseignement professionnel du deuxième cycle secondaire après un ou deux ans seulement et avec des qualifications NVQ et GNVQ inférieures au niveau 3 complet¹. Le tableau 2.4 montre qu'au Royaume-Uni, la proportion de jeunes qui sortent de formation l'année suivant la fin de la scolarité obligatoire est de 26 pour cent. C'est avec la Hongrie le pays qui a le taux le plus élevé parmi les pays participant à l'Examen thématique.

Comment adapter la formation, les institutions et les qualifications aux demandes d'une économie de services de plus en plus fondée sur le savoir et de plus en plus concurrentielle? C'est un problème également pris au sérieux dans des pays où l'apprentissage est développé comme en Autriche, au Danemark et en Suisse. Dans ces pays, les qualifications professionnelles continuent à la fois à refléter et à déterminer les profils et les structures d'emploi. Les apprentis et les élèves des écoles professionnelles secondaires obtiennent généralement sans difficulté un emploi stable. Mais on se demande dans quelle mesure les entreprises et le système de formation, en particulier de l'apprentissage, pourront s'adapter aux demandes de qualifications plus élevées et de compétences plus abstraites. Comment répondre à ces besoins tout en continuant à attirer un grand nombre de jeunes dans l'apprentissage? C'est également un problème. L'approche suisse, consistant à ouvrir de larges passages allant de l'apprentissage à l'enseignement tertiaire et donc pouvant entraîner ainsi une redéfinition de l'apprentissage lui-même, est intéressante. Elle est fondamentalement différente des mesures qui s'efforcent d'introduire ou de réintroduire l'apprentissage principalement en tant que « filet de sécurité » pour les élèves de bas niveau, comme on peut le voir en Suède et dans certains programmes d'apprentissage pour les jeunes nord-américains. On ne sait pas encore dans quelle mesure des réformes comme celles de la Suisse pourront surmonter les problèmes d'inégalité entre les élèves de l'enseignement général et les apprentis ou les élèves de l'enseignement professionnel, ainsi que les inégalités entre jeunes dans différentes formations professionnelles ; par exemple dans les professions du bâtiment et du commerce de détail d'un côté et de l'autre celles de la banque et des assurances ou dans les professions de technologie avancée.

Réorganiser les filières de formation n'est jamais simple.

Lorsque l'on s'engage dans la réforme des filières de formation, il faut résoudre d'autres contradictions. Par exemple :

- Accroître la part des matières d'enseignement général, ou bien la part des connaissances théoriques et du raisonnement abstrait dans l'enseignement professionnel du deuxième cycle secondaire et dans l'apprentissage va valoriser ces formations en tant que préparation à l'enseignement tertiaire, mais va également les rendre plus sélectives.

1. L'équivalent d'une qualification complète du deuxième cycle secondaire dans d'autres pays.

Les moins bons élèves vont alors perdre leur motivation. A l’opposé, adapter trop étroitement l’apprentissage aux besoins des moins bons élèves va en détourner les élèves les plus brillants. Cela risque de dévaluer l’apprentissage en tant que filière intéressante aux yeux des jeunes et des employeurs.

- Les efforts entrepris pour que les études professionnelles soient moins spécialisées au départ et se réfèrent à des familles professionnelles peuvent se heurter aux demandes de qualifications plus spécialisées par les employeurs. En outre, ces tentatives peuvent être difficiles à mettre en œuvre si les locaux de l’établissement scolaire ou des entreprises n’ont pas été construits pour des formations larges et si les enseignants sont formés à d’autres compétences. Ces facteurs ne sont souvent pas assez pris en compte lorsque l’on conçoit des réformes.
- Lorsque l’on introduit des matières professionnelles dans l’enseignement général, comme en Australie, au Canada, aux États-Unis et au Royaume-Uni, l’objectif de ces changements risque de ne pas être suffisamment clair : s’agit-il de donner des qualifications professionnelles complètes ; des unités de valeur pour acquérir ces qualifications ; de développer des compétences professionnelles générales ; ou d’améliorer la connaissance des emplois et de faciliter les choix ? Le risque de confusion est accru du fait que certains segments du marché du travail dans les pays concernés sont étroitement liés à des qualifications professionnelles, alors que ce n’est pas le cas pour d’autres.
- Dans les pays où les demandes de qualifications et les conditions d’entrée dans l’enseignement tertiaire sont clairement définies, une formation par modules ne changera guère en soi les choix et les profils de compétences des jeunes, car ils ajusteront leurs stratégies pour s’adapter à ces demandes de compétences et aux conditions d’entrée dans l’enseignement tertiaire. Dans les pays où les demandes de qualifications sont moins claires, la modularisation encouragera les jeunes à quitter la formation initiale avec seulement des compétences et des qualifications partielles.

Il n’est pas toujours facile d’arrêter ou d’inverser la tendance à une perte de prestige de l’enseignement professionnel du deuxième cycle secondaire. On peut néanmoins tirer quelques conclusions de l’Examen thématique. Il faut :

- éviter que ce ne soit une filière de relégation et une impasse, qu’elle ne soit associée à des emplois dévalorisés et ne concerne que les élèves les plus faibles ;
- créer des passerelles institutionnalisées entre enseignement professionnel, apprentissage, et enseignement tertiaire et s’assurer que des proportions importantes d’élèves et d’apprentis suivent ces itinéraires ;
- concevoir un enseignement et une formation professionnels pour les jeunes qui réussissent moins bien comme un « filet de sécurité » plutôt que comme une formation professionnelle habituelle, et s’assurer que ces formations préparent bien les jeunes à participer à l’enseignement et à la formation professionnels habituels ; et
- s’intéresser aux coûts et aux avantages financiers de ces formations pour les individus et pour les entreprises, par exemple en aidant les employeurs qui prennent en formation les jeunes en difficulté dans le cadre des « filets de sécurité » et s’assurer que les participants à la

Il n’est pas facile d’améliorer le statut de l’enseignement professionnel, mais l’Examen thématique permet de tirer quelques conclusions.

formation et à l'enseignement professionnels ne sont pas désavantagés du point de vue d'une aide financière et des droits aux programmes de protection sociale.

4.2. Combiner une formation et une expérience de travail en milieu professionnel

La formation et le travail en milieu professionnel peuvent se combiner de différentes manières.

Une expérience de travail en milieu professionnel au cours de la phase de transition peut avoir d'importantes conséquences sur la manière dont les jeunes trouvent leur place sur le marché du travail et accèdent à un emploi régulier. Formation et expérience de travail peuvent être combinées de différentes manières. Il peut s'agir notamment : de l'apprentissage, qui implique un contrat et un cadre de formation élaboré conjointement par l'administration, par les organisations patronales et, dans la plupart des cas, les syndicats ; de divers types de programmes organisés par les établissements scolaires ; ou d'emplois à temps partiel, qui ne sont pas liés avec la formation suivie, mais correspondent seulement à un besoin de revenus et d'indépendance². Dans la plupart des pays, on observe ces différentes modalités à la fois. La manière dont se combinent formation et travail varie considérablement d'un pays à l'autre, aussi bien du point de vue du contenu et de l'organisation que des objectifs assignés à la formation et à l'emploi. On constate également de grandes différences dans l'application d'un modèle donné, par exemple l'apprentissage. Cette section décrit les caractéristiques des principales combinaisons entre une formation scolaire et une expérience de travail en milieu professionnel, passe en revue les principales évolutions récentes et analyse leurs conséquences.

Une expérience de travail en milieu professionnel est importante pour diverses raisons.

Une expérience de travail en milieu professionnel est importante pour différentes raisons :

- Elle permet aux jeunes et aux employeurs de se connaître. Elle peut aider les jeunes dans leur recherche d'emploi et les employeurs lorsqu'ils veulent embaucher du personnel.
- Elle peut faciliter la recherche d'emploi dans la mesure où les jeunes ayant une expérience professionnelle sont considérés comme ayant acquis d'importantes compétences professionnelles générales, ainsi que des habitudes de travail et un comportement positif.
- Elle peut augmenter l'efficacité et l'efficacé de la formation, ainsi que le plaisir d'apprendre, en offrant la possibilité d'une formation contextuelle et appliquée.
- En fonction de son contenu, elle peut jouer un rôle essentiel pour développer des compétences spécialisées qui ne peuvent être acquises en classe, ou pas aussi bien.
- Elle peut avoir un impact positif sur l'entreprise en tant qu'organisation éducative par l'acquisition de compétences et de connaissances par les formateurs et les tuteurs des jeunes dans l'entreprise.

2. Il peut s'agir également de programmes pour l'emploi des jeunes qui ont des difficultés à trouver du travail en sortant de la formation initiale. Ils présentent beaucoup de caractéristiques communes avec d'autres formes de combinaison de travail et de formation.

Modèles de travail en milieu professionnel

Les formations de type apprentissage³ comportent un accord contractuel entre un employeur et un jeune, qui permet à ce dernier d'avoir un statut de salarié. L'obligation pour le jeune de suivre les cours dans une classe pendant la période d'apprentissage fait partie du contrat. La formation en apprentissage est conçue pour donner aux jeunes des compétences générales et spécialisées, qui sont certifiées par des qualifications largement reconnues. Pendant le temps passé en entreprise, l'apprenti est censé participer de plus en plus à un travail productif. Les rémunérations des apprentis, généralement fixées par des conventions collectives, évoluent normalement selon ces conventions. En principe, l'apprenti passe plus de temps en milieu professionnel que dans une classe. Parmi les pays participant à l'Examen thématique, les jeunes de Suisse sont ceux qui ont le plus de chances de participer à ce type de dispositifs, de même que ceux d'Autriche, du Danemark et de Norvège. On trouve au moins quelques jeunes en apprentissage dans la plupart des pays prenant part à l'Examen thématique, comme le montre le tableau 2.2.

Dans les formations de ce type, le temps passé en milieu professionnel doit servir à plusieurs objectifs : développer différentes compétences nécessaires au jeune pour devenir un ouvrier ou employé qualifié ; contribuer au développement personnel et social du jeune en tant que travailleur ; et fournir à l'employeur un travail productif.

L'apprentissage est une institution extrêmement diversifiée et certaines de ses caractéristiques figurent à l'encadré 4.2. Ces différences affectent la qualité et le contenu de ce que l'on apprend pendant l'apprentissage ainsi que l'importance de la relation entre le jeune et l'entreprise. Au pire, les apprentis sont utilisés comme main-d'œuvre bon marché dans des entreprises et dans des secteurs de l'industrie qui pourraient ne pas être viables sans cela, et qui n'offrent aucune perspective d'avenir au jeune après la période de formation. Mais l'apprentissage peut au contraire permettre d'acquérir le haut niveau de qualifications nécessaire à l'économie, assure une transition en douceur vers un emploi normal et donner accès à l'enseignement tertiaire et à la formation tout au long de la vie.

Les expériences de travail organisées par les établissements scolaires combinent, suivant des modalités très diverses, une formation avec des périodes de travail en milieu professionnel. L'expérience de travail peut être très différente selon l'âge des participants, ses objectifs, sa durée, les liens organisationnels et pédagogiques entre la formation dans l'établissement et ce qui se passe sur le lieu de travail ; et suivant qu'elle fait partie ou non du programme d'études. Parmi les modalités les plus courantes, on peut trouver : l'enseignement coopératif ; des stages plus courts, souvent moins systématiquement organisés que dans l'enseignement coopératif ; et de très courts passages dans le monde professionnel pour se familiariser avec cet environnement.

L'apprentissage est le modèle le mieux connu d'expérience organisée de travail en milieu professionnel.

Les expériences de travail en milieu professionnel organisées par les établissements d'enseignement peuvent revêtir de nombreuses formes et viser des objectifs très divers.

3. Si le terme apprentissage est utilisé dans presque tous les pays pour décrire ces programmes, il y a des exemples d'utilisation d'autres termes comme en Australie, qui utilise *traineeship* et *apprenticeship*.

Encadré 4.2. **Les formations en apprentissage sont très différentes selon les pays et dans un même pays**

On constate de grandes différences entre pays et dans un même pays en ce qui concerne les conditions d'entrée en apprentissage, la durée des contrats de formation, l'équilibre entre périodes de travail et périodes de formation scolaire et la manière dont elles s'agencent (Bertrand, 1999). En Autriche et en Suisse, l'accès à l'apprentissage se fait principalement par le recrutement de jeunes par les employeurs. Au Danemark, ce n'est le cas que pour 30 pour cent des apprentis, la majorité d'entre eux passant par une phase initiale de formation dans un lycée professionnel. En Autriche et en Suisse, la durée de l'apprentissage peut varier de deux à quatre ans, mais la plupart du temps, il dure trois ans. En Australie, l'apprentissage court (*traineeship*) dure généralement un an et l'apprentissage normal quatre. En Norvège, à de très rares exceptions près, l'apprentissage dure deux ans, à savoir les deux dernières années de la formation professionnelle de quatre ans.

En Autriche et en Suisse, les apprentis passent généralement 70 pour cent de leur apprentissage dans une entreprise et suivent des cours de formation professionnelle pendant un jour et demi chaque semaine. Au Danemark, les apprentis passent fréquemment la première année dans un lycée, puis vont au lycée les années suivantes pendant quelques semaines consécutives, en alternance avec un travail en entreprise. Les apprentis norvégiens passent leurs deux premières années dans un établissement scolaire, puis les deux autres en entreprise*. Les apprentis australiens ont traditionnellement passé environ 88 pour cent de leur temps d'apprentissage dans une entreprise et ceux qui suivent un apprentissage court 75 pour cent. Le contenu et la qualité de ce qu'apprennent les apprentis sont fortement influencés par la taille et par les autres caractéristiques de l'entreprise. Il y a par exemple de grandes différences entre l'apprentissage dans une grande entreprise avec un bon matériel de technologie avancée qui possède ses propres centres de formation et dans de petites entreprises artisanales. Dans ces dernières, les apprentis peuvent beaucoup apprendre sur la manière de gérer une petite entreprise, mais risquent de ne pas être confrontés à une diversité aussi grande de tâches et de qualifications dans leur domaine professionnel que dans une plus grande entreprise.

* Ce mode d'organisation s'accompagne d'un certain mécontentement des jeunes et des employeurs vis-à-vis des possibilités d'intégration de l'enseignement théorique et pratique.

L'enseignement coopératif est un modèle nord-américain bien connu.

Les programmes d'enseignement coopératif placent les étudiants dans de véritables emplois et les entreprises participent formellement à leur formation. Le travail peut être supervisé conjointement par l'employeur et par un enseignant ou par un autre coordinateur de l'établissement scolaire et il est généralement rémunéré. Le modèle de l'enseignement coopératif est particulièrement développé aux États-Unis et au Canada. Dans ces deux pays, jusqu'à 10 pour cent des élèves des deux dernières années de l'école secondaire y participent. En général, les élèves alternent formation et travail par demi-journée (Stern *et al.*, 1994 ; Marquardt, 1998 ; Munby, Hutchinson et Chin, 1998).

De nombreuses formations postsecondaires et tertiaires courtes intègrent un travail en milieu professionnel dans leur programme. L'enseignement coopératif ou des formes similaires d'expérience de travail existent dans l'enseignement tertiaire de pays aussi différents que l'Australie, l'Autriche, les États-Unis, la Finlande et la Hongrie⁴. En Suède, le nouvel Enseignement professionnel qualifié créé en 1996 à ce niveau demande aux étudiants de passer un tiers de leur temps en milieu professionnel. De même, les étudiants de l'enseignement coopératif au Canada au niveau tertiaire passent généralement un trimestre par an en stage et deux à des études dans un établissement

4. On le trouve le plus souvent dans l'enseignement tertiaire non universitaire, mais il peut exister dans tous les types de formation tertiaire.

Encadré 4.3. Enseignement coopératif au CEGEP Limoilou

Au collège Limoilou dans la ville de Québec, 250 étudiants sur 6 540 suivaient un enseignement coopératif au moment de la visite dans le pays en 1997. Ils étaient tous des étudiants de l'enseignement technique. Des périodes de travail pratique en entreprise sont réparties pendant les trois années d'études collégiales : au cours des quatre premiers semestres, les étudiants doivent passer au moins un total de 12 semaines dans une entreprise, en commençant par une semaine d'« observation », puis en suivant plusieurs périodes de « formation », généralement de deux semaines. En outre, les étudiants doivent passer 16 autres semaines dans une entreprise pendant ce que l'on appelle « la phase d'intégration ». Au cours des deux premières périodes de formation pratique, les étudiants sont suivis de près et évalués par leurs enseignants. Les résultats des étudiants pendant ces périodes sont validés dans le cadre de leur programme d'études. Ce n'est pas le cas pendant la « phase d'intégration », au cours de laquelle les enseignants ne se rendent qu'une fois dans l'entreprise. Mais, quatre semaines après le début de la « phase d'intégration », les étudiants doivent envoyer au collège un rapport sur leur activité. A cette étape, l'évaluation du travail et des progrès de l'étudiant est laissée à la responsabilité de l'entreprise qui peut donner une lettre de recommandation à l'étudiant.

Tous les étudiants souhaitant suivre ce type d'enseignement ne peuvent s'y inscrire, car les entreprises n'offrent pas suffisamment de places. En fonction du nombre de places de formation dans différents domaines d'étude, les participants sont sélectionnés et peuvent reprendre d'autres périodes de formation pratique selon leur réussite aux études théoriques. Pour pouvoir suivre une formation pratique, l'étudiant doit avoir réussi 75 pour cent des cours précédents. Pour les étudiants qui, malgré leur réussite n'ont pas pu suivre une formation pratique par manque de places, le collège essaiera de les placer à la fin de leur programme d'études. Le taux d'emploi en fin d'études des diplômés de l'enseignement coopératif du collège Limoilou est de 100 pour cent. Pour 40 pour cent d'entre eux, l'emploi se situe dans l'entreprise de formation.

Les étudiants voient plusieurs avantages à l'enseignement coopératif : il donne l'expérience professionnelle que demandent les entreprises lorsqu'elles embauchent ; il concrétise la formation suivie au collège et il motive les étudiants pour réussir leurs études théoriques ; enfin il permet aux étudiants d'être rémunérés. L'entreprise qui forme les étudiants décide des rémunérations et des conditions de travail. Elle reçoit un crédit d'impôts ou une subvention allant jusqu'à 40 pour cent de la rémunération de l'étudiant.

Le collège est favorable à l'enseignement coopératif parce qu'il permet un apprentissage efficace, il aide les étudiants à trouver un emploi après leur diplôme et il développe les contacts des enseignants avec les entreprises. Il se préoccupe en même temps du manque de possibilités de formation en entreprise et en particulier de l'insuffisance des budgets consacrés à l'organisation et au suivi des périodes de formation pratique. Au collège Limoilou, trois personnes assistées de deux secrétaires sont chargées du placement des étudiants en entreprise, le suivi des étudiants étant assuré par les enseignants. Comme d'autres institutions, le collège Limoilou est obligé d'utiliser d'autres ressources pour financer le service de placement des étudiants.

d'enseignement. L'encadré 4.3 montre un exemple d'enseignement coopératif au niveau tertiaire dans la province du Québec.

En dehors de l'enseignement coopératif, il existe de nombreuses modalités de travail en milieu professionnel organisé, mais généralement non rémunéré, pendant des périodes plus courtes allant tout au plus jusqu'à un jour par semaine. Ces périodes font partie du programme de l'enseignement professionnel scolaire en Finlande et en Suède, où elles représentent environ 15 pour cent du temps du jeune⁵. De nombreux programmes de ce type existent

D'autres modalités de travail en milieu professionnel de plus courte durée répondent à une diversité d'objectifs.

5. La Suède demande à tous ses étudiants des filières professionnelles de passer 15 pour cent de leur temps en stage (APU) sur trois années. En 1997, la Finlande a fixé comme objectif pour l'année 2001 que tous les étudiants des programmes professionnels scolaires passent six mois en milieu professionnel pendant les trois années de leur formation. En Suède, près de 80 pour cent des élèves de l'enseignement professionnel suivent un APU : cependant 37 pour cent d'entre eux suivent un APU dont la durée est inférieure à la durée requise (15 pour cent de leur temps). Quelque 8 pour cent des élèves de l'enseignement général suivent également un APU.

en Amérique du Nord. L'évaluation de ces expériences, développées aux États-Unis à la suite du *School to Work Opportunities Act de 1994*, montre que les stages très courts, qui exigent le moins des étudiants, des écoles et des employeurs, sont ceux qui ont le plus progressé (Silverberg, Haimson et Hershey, 1998). En 1996 en Australie, environ 12 pour cent des élèves du deuxième cycle secondaire ont suivi un stage sous une modalité ou une autre, mais le plus souvent dans le cadre de programmes demandant au maximum dix jours de stage pendant l'année (Ainley et Fleming, 1997). En Autriche, la plupart des élèves des écoles professionnelles à plein-temps doivent travailler pendant leurs vacances d'été dans une entreprise qui accepte de les prendre comme stagiaires. Ils sont généralement rémunérés, selon l'intérêt manifesté par les employeurs. Dans de rares cas, les élèves peuvent même être obligés de payer l'employeur pour avoir la possibilité d'acquérir de l'expérience. Les élèves doivent généralement rédiger un rapport de stage. Ils retournent parfois en entreprise à la fin de leurs études pour réaliser dans des conditions « réelles » un projet qui aide l'entreprise à résoudre des problèmes qui l'intéressent.

Les objectifs des stages organisés par les établissements scolaires sont très variables. Il peut s'agir d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour des professions spécifiques, de permettre d'appliquer dans un travail les compétences acquises dans l'établissement, d'achever des projets qui exigent une expérience professionnelle, de familiariser l'élève avec de nouvelles professions et de prévoir son évolution professionnelle, de développer les compétences personnelles et sociales nécessaires à l'emploi et d'améliorer la motivation des élèves et leur niveau scolaire.

Il y a d'importantes différences entre l'enseignement coopératif et d'autres formes d'expérience de travail en milieu professionnel organisée par les établissements scolaires d'un côté et l'apprentissage de l'autre. Dans les premiers, il n'y a pas de relation contractuelle entre le jeune et l'employeur⁶, il y a moins de relations entre la formation de l'élève dans l'institution et les activités qui se déroulent en entreprise (Stern *et al.*, 1994), les associations patronales et syndicales ne sont pas impliquées dans la conception et la gestion des programmes et il n'y a pas de certification professionnelle reconnue. A la différence de l'apprentissage, dans lequel la conception de base et le contrôle de la qualité reviennent à des organisations professionnelles, l'enseignement coopératif et les formations similaires relèvent de l'initiative des établissements scolaires et sont mis en œuvre en partenariat avec des entreprises spécifiques.

Enfin, presque tous les pays ont recours à l'observation en poste de travail et à des stages de courte durée dans le cadre des programmes d'information et d'orientation professionnelles, y compris dans l'enseignement obligatoire, comme par exemple le Royaume-Uni. Leur objectif principal est d'aider les élèves dans leur recherche et leurs choix professionnels en élargissant leur compréhension du contenu et des exigences du travail, ainsi que des différences entre professions, secteurs d'activité ou entreprises. Il est possible d'atteindre ces objectifs, soit en plaçant l'étudiant pendant de brèves périodes dans différents emplois, soit en exploitant l'expérience de différents

6. En Finlande cependant, les contrats normalisés concernant une expérience de travail en milieu professionnel organisée par l'établissement d'enseignement doivent être signés par l'école et par l'employeur.

étudiants dans divers emplois dans un travail ultérieur de groupe dans l'institution, ou les deux.

Outre les différentes modalités qui combinent de manière organisée la formation et l'expérience de travail, les emplois à temps partiel et pendant les vacances permettent aux étudiants de combiner les deux, sans que cela soit formellement organisé par les entreprises ou par les établissements d'enseignement. Dans la plupart des cas, ces emplois n'ont aucun rapport avec le programme scolaire des jeunes. Les étudiants occupent un emploi à temps partiel le plus souvent pour gagner de l'argent, mais aussi pour être indépendants, pour le plaisir du travail en soi et pour améliorer leurs chances d'obtenir un emploi à la fin de leurs études. Certains étudiants travaillent pour contribuer au revenu familial. Pour beaucoup d'étudiants, et en particulier pour ceux de l'enseignement tertiaire, le travail à temps partiel est indispensable pour financer leurs études, mais ce n'est pas une motivation aussi importante pour les élèves de l'enseignement secondaire (Robinson, 1999).

Le travail à temps partiel chez les étudiants⁷ est inégalement répandu. Parmi les pays participant à l'Examen thématique, il est plus courant en Australie, au Canada, au Danemark, aux États-Unis et au Royaume-Uni. Dans ces pays, les Enquêtes sur la population active montrent qu'entre 30 et 40 pour cent des élèves de moins de 20 ans combinent leurs études et un travail. Il est moins fréquent en Autriche et en République tchèque, pays participant à l'Examen thématique, mais également dans d'autres pays : Allemagne, Belgique, Espagne, France, Grèce et Italie (figure 4.1)⁸. La proportion d'étudiants qui travaillent s'accroît avec l'âge, avec près de la moitié des 25-29 ans occupant un emploi en 1996 parmi les 16 pays pour lesquels on dispose de données (tableau 4.1).

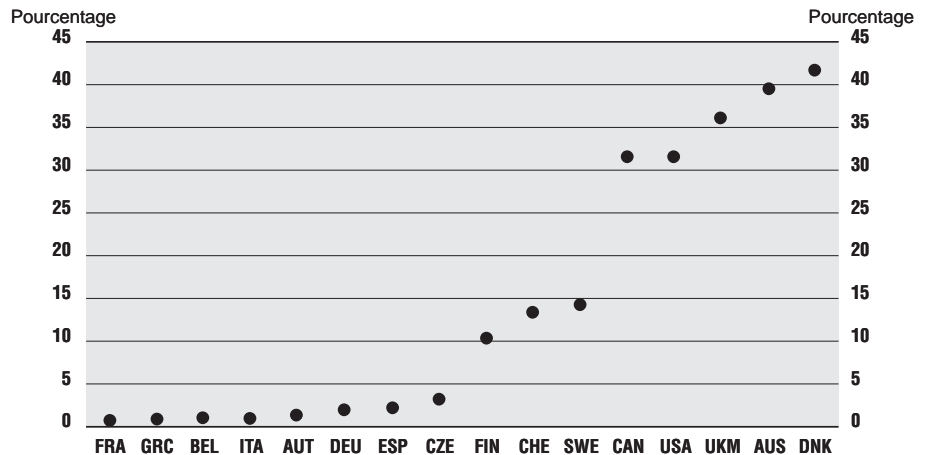
Le taux d'activité des élèves/étudiants est influencé par les facteurs suivants :

- l'organisation du travail et les conditions d'emploi dans des secteurs tels que le commerce de détail, le tourisme, l'hôtellerie et la restauration. On peut les caractériser par l'existence de longues heures d'ouverture, le degré de fluctuation de la demande des consommateurs pendant la journée, la semaine ou l'année, et la mesure selon laquelle l'emploi à temps partiel ou temporaire des jeunes est encouragé ou autorisé ;
- le niveau des bourses d'étudiants et le coût des études ;
- l'importance des emplois disponibles dans l'économie ; et
- l'importance que la culture nationale attache au fait que les étudiants travaillent plutôt que de se concentrer sur leurs études.

7. Sans compter les apprentis.

8. Données du premier trimestre de l'Enquête sur la population active. Les estimations de la proportion d'étudiants occupant un emploi qui se fondent sur les inscriptions dans une année ou un programme d'études conduisent généralement à des estimations plus élevées. Par exemple, en Suède, les enquêtes sur les sortants du système éducatif (Statistiques Suède, 1997) montrent que 57 pour cent des élèves sortant du système éducatif avaient combiné leur enseignement secondaire du deuxième cycle avec un emploi, en général pendant les vacances scolaires. Ce chiffre est nettement plus important que le chiffre de 15 pour cent de la figure 4.1 et du tableau 4.1.

Les emplois à temps partiel et pendant les vacances permettent aussi de combiner travail et formation, mais pas de manière organisée.

Figure 4.1. **Pourcentage des élèves/étudiants de 15-19 ans occupant un emploi, 1996¹**

1. En excluant ceux qui sont dans les formations de type apprentissage.

Source : Voir tableau 4.1.

La formation est plus ou moins intensive suivant les modalités de travail en milieu professionnel...

Les modalités de passage par une expérience de travail en milieu professionnel diffèrent beaucoup suivant l'importance jouée par la formation dans le cadre de cette expérience, ou en dehors d'elle. Cela dépend en partie de sa durée. Une seule journée d'observation en situation de travail, pendant laquelle il s'agit plus d'observer les autres que de faire soi-même un travail ne permet qu'un minimum de formation. On peut en revanche beaucoup apprendre au cours d'un apprentissage de trois ans, qui combine une formation structurée sur le lieu de travail et une formation complémentaire en classe, liée étroitement au travail effectué, et dans l'un et l'autre cas des éléments théoriques et pratiques⁹. Entre ces deux extrêmes, l'organisation du programme de formation peut comporter un dosage variable d'apprentissage systématique et d'expérience pratique ne s'inscrivant pas dans un processus structuré. Des études de cas récentes effectuées par Stasz et Kaganoff (1997) sur les programmes comportant une formation en entreprise dans les high

9. Cependant, l'importance et la qualité de la formation acquise en milieu professionnel au cours de l'apprentissage peuvent également varier sensiblement, en particulier selon que les qualifications acquises au travail sont formellement évaluées et prises en compte pour l'acquisition d'une qualification, ainsi que selon le niveau de rémunération de l'apprenti. Lorsque, comme en Suisse, cette rémunération est considérée principalement comme de l'argent de poche et qu'elle représente une faible proportion de la rémunération d'un adulte, l'employeur est encouragé d'utiliser le temps de l'apprenti pour la formation. Lorsqu'il est proche de celui d'un travailleur qualifié, l'employeur sera davantage incité à utiliser le temps de l'apprenti à un travail productif plutôt qu'à une formation. Par exemple, en Australie où les rémunérations des apprentis sont élevées par rapport à d'autres pays, en proportion de celles des travailleurs qualifiés, les dépenses de l'employeur pour la formation des apprentis sont inférieures à celles de nombreuses autres formes de formation et l'entreprise fait très peu de formation (Sweet, 1995). En revanche, en Suisse, les rémunérations des apprentis – couramment appelées « argent de poche » – sont faibles comparées aux rémunérations des travailleurs qualifiés et les entreprises suisses investissent de façon importante dans les programmes d'apprentissage.

schools aux États-Unis font apparaître de grandes différences du point de vue de l'importance réelle de la formation. Ces différences dépendent beaucoup de l'importance et de la nature de la formation prévue au sein de l'entreprise, qui sont elles-mêmes fonction de l'organisation des programmes. On examinera plus loin les différentes manières suivant lesquelles il est possible d'élever la qualité de la formation durant les périodes de travail en entreprise organisées par les institutions de formation.

Les modalités de passage par un milieu professionnel sont très variables suivant le degré d'engagement qu'elles supposent de la part des entreprises et suivant la répartition des coûts et des avantages entre le jeune et l'entreprise. Un cas extrême est celui des dispositifs suivant lesquels l'entreprise n'a que très peu ou rien à dire sur le choix du stagiaire, ce qui implique que celui-ci passe peu de temps sur le lieu de travail et que l'accent est mis sur l'acquisition de compétences générales contribuant à son employabilité. A l'autre extrême se situent des formations comme l'apprentissage. Dans ce cas, le jeune est soigneusement sélectionné par l'entreprise qui le recrute, reste dans celle-ci pendant une longue période et il acquiert à la fois des qualifications générales et des qualifications spécifiques à la profession, au secteur et à l'entreprise. Dans le premier cas, l'entreprise ne tire que des bénéfices minimes de sa participation, qui s'expliquera plutôt par son altruisme et son sens de la responsabilité vis-à-vis de la collectivité (Bailey, Hugues and Barr, 1999). Au fur et à mesure que l'on se rapproche de l'autre situation extrême, les entreprises ont davantage de possibilités de bénéficier de ces programmes. La participation des employeurs est plus liée au rapport entre productivité du jeune et coût de sa formation et le jeune a plus de chances d'être recruté à la fin de sa formation.

... et la contribution demandée aux entreprises est très variable.

Tendances récentes

Au cours des dernières années, on a assisté à une croissance importante de différentes combinaisons entre formation et emploi dans les pays de l'OCDE, mais les données disponibles sont limitées. La comparaison de la proportion de jeunes de 18 et 22 ans, à la fois en formation et en emploi, en 1984 et en 1997 dans un groupe de 17 pays de l'OCDE¹⁰ (tableau 4.2) donne une indication sur l'importance de cette croissance, mais pas sur la répartition entre les différentes modalités. Au cours de cette période, la proportion de ceux qui ont combiné ces deux activités est passée de 13.9 à 18.4 pour cent chez les jeunes de 18 ans et de 6.6 à 11.1 pour cent chez ceux de 22 ans.

La proportion de jeunes qui combinent formation et emploi s'est accrue...

Les effectifs de l'apprentissage (résumés dans l'encadré 4.4) ont évolué de manière très différente suivant les pays étudiés. En Hongrie et en République tchèque, les modèles traditionnels d'apprentissage se sont effondrés après 1989 et ont dû être remplacés ou reconstruits. En Australie, où l'apprentissage a joué traditionnellement un rôle mineur, on peut constater une baisse sensible du nombre d'apprentis chez les moins de 20 ans, mais pas chez les jeunes adultes. En Autriche, où l'apprentissage a traditionnellement été très développé, une baisse des effectifs est également évidente. Au Danemark¹¹ et en

... mais cette croissance s'explique de manière très variable.

10. Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Irlande, Italie, Pays-Bas, Luxembourg, Portugal et Royaume-Uni.

11. La très petite diminution des effectifs que l'on peut observer au Danemark constitue cependant une préoccupation importante dans ce pays.

Encadré 4.4. **L'apprentissage des jeunes a évolué de manière très variable au cours des années 90**

Australie	Le nombre de jeunes de moins de 20 ans suivant un apprentissage traditionnel de quatre ans – principalement dans des domaines tels que l'industrie, le bâtiment et les services publics – a diminué de 44 pour cent entre 1989-90 et 1996. Un apprentissage court (<i>traineeship</i>), d'une année seulement, principalement dans les services et les emplois de bureau a été introduit en 1985 et ses effectifs ont progressé pour représenter en 1996 environ 70 pour cent de ceux de l'apprentissage long. Le nombre total de jeunes qui suivent une forme d'apprentissage contractuel a diminué d'environ un quart entre 1989-90 et 1996. En revanche, il y a eu une croissance d'environ 300 pour cent, à partir d'un faible chiffre de départ, des effectifs de jeunes adultes prenant part aux programmes d'apprentissage.
Autriche	La proportion de la cohorte entrant en apprentissage a diminué depuis le début des années 90 : elle est passée de 47 pour cent en 1990 à 40 pour cent en 1995 et a continué à diminuer depuis. Par ailleurs, la participation à des formations comportant une plus courte période de travail en milieu professionnel organisée par les établissements d'enseignement a augmenté.
Canada	Au Canada, l'apprentissage a traditionnellement été limité à un petit nombre de professions et à de jeunes adultes ayant déjà une certaine expérience professionnelle plutôt qu'aux plus jeunes. Les tentatives visant à relancer l'apprentissage des jeunes au cours des années 90 ont eu assez peu de succès.
Danemark	La proportion de jeunes entrant dans l'enseignement professionnel est restée à peu près stable au cours des années 90. Par rapport à l'ensemble des élèves du deuxième cycle secondaire, ceux des filières professionnelles (dont environ les trois quarts sont des apprentis) sont passés de 56 pour cent en 1990-91 à 53 pour cent en 1995-96.
États-Unis	Comme au Canada, l'apprentissage aux États-Unis est limité à un petit nombre de professions et a été généralement suivi par de jeunes adultes avec une certaine expérience professionnelle plutôt que par des jeunes. Les tentatives des années 90 pour revitaliser l'apprentissage des jeunes dans certains États semblent avoir eu un impact marginal.
Finlande	Au cours des années 70 et 80, le nombre de contrats d'apprentissage était relativement faible, variant entre 3 000 et 8 000 par an. Avec la nouvelle législation de 1992, qui a renforcé le statut de l'apprentissage, ce nombre est passé à 17 900 en 1996 et à 25 500 en 1998. Jusqu'ici, il s'est principalement agi d'adultes, dont la formation est subventionnée par le Fonds social européen et par d'autres financements publics. Il est prévu qu'à partir de l'an 2000, l'apprentissage concernera 20 pour cent des entrées dans les formations du deuxième cycle secondaire.
Hongrie	Le modèle traditionnel d'apprentissage s'appuyant sur des écoles professionnelles étroitement liées à de grandes entreprises d'État s'est effondré après 1989 et a été remplacé principalement par des écoles professionnelles. Mais au cours des dernières années la Hongrie a institué un nouveau système d'apprentissage inspiré du modèle dual allemand, qui attribue aux organisations patronales un rôle important dans le contrôle de la qualité, dont tous les employeurs doivent faire partie. Il est encore trop tôt pour évaluer l'impact de ces réformes majeures.
Japon	Ni l'apprentissage, ni aucun dispositif équivalent ne jouent un grand rôle dans la formation ou dans le processus de transition au Japon.
Norvège	Comme au Canada et aux États-Unis ce sont généralement de jeunes adultes ayant une certaine expérience professionnelle plutôt que des jeunes qui suivaient la filière de l'apprentissage. En 1994, d'importantes réformes ont instauré un nouveau modèle d'apprentissage comportant deux années d'enseignement à plein-temps suivies par deux années en entreprise. Dans le cadre de ces réformes, de nouveaux programmes plus larges ont été élaborés, les rémunérations des apprentis ont été réduites d'environ 80 pour cent à 50 pour cent de celles d'un ouvrier qualifié et les subventions aux employeurs ont été réaménagées. Au cours de la première année, le nombre de nouveaux contrats d'apprentissage a augmenté de 22 pour cent et la part des jeunes dans ces contrats est passée de 21 à 36 pour cent. Environ le quart de ceux qui entrent dans l'enseignement secondaire du deuxième cycle suivent la filière de l'apprentissage.

Encadré 4.4. **L'apprentissage des jeunes a évolué de manière très variable au cours des années 90**
(suite)

Portugal	Au Portugal, les apprentis représentent 5 pour cent ou moins des élèves de l'enseignement secondaire. Le nombre total d'apprentis a doublé entre 1990 et 1993, puis il a diminué jusqu'en 1996 pour n'être supérieur que de 30 pour cent à celui de 1990.
République tchèque	Le modèle traditionnel d'apprentissage s'appuyant sur des écoles professionnelles étroitement liées à de grandes entreprises d'État s'est presque totalement effondré après 1990 et a été le plus souvent remplacé par des écoles professionnelles.
Royaume-Uni	Le nombre d'apprentis a régulièrement diminué au Royaume-Uni entre le milieu des années 60 et le début des années 90. Par exemple, il est passé de 240 000 en 1964 à 54 000 en 1990 dans l'industrie (Gospel, 1994a). L'« Apprentissage moderne » a été lancé à la suite d'une initiative nationale en 1995. Il doit donner aux jeunes de 16 à 25 ans une formation conduisant aux qualifications NVQ/SVQ de niveau 3 ou plus. En février 1998, il y avait 117 000 jeunes suivant cette forme d'apprentissage en Angleterre et au pays de Galles. L'Apprentissage moderne est régi par un cadre défini pour chaque secteur par les employeurs en coopération avec l'Organisation nationale de formation compétente et avec le ministère de l'Éducation et de l'Emploi.
Suède	En 1970, la Suède a supprimé l'apprentissage comme modèle dominant d'enseignement et de formation professionnelle des jeunes et l'a remplacé par un enseignement professionnel scolaire. En 1998, un petit nombre des formations pilotes dans le cadre d'un « Nouveau système moderne d'apprentissage » ont été mises en place. Ceux qui y participent restent des étudiants plutôt que des employés et ne sont pas rémunérés. Ce programme est toujours contrôlé en grande partie par l'établissement scolaire et ses étudiants suivent le même programme d'études que ceux de l'enseignement professionnel scolaire dans la même profession ou le même secteur. A la différence des étudiants de l'enseignement professionnel scolaire classique, ceux de ces formations pilotes passent 50 pour cent et non 15 pour cent de leur temps dans l'entreprise pendant une durée de trois ans, avec la possibilité de prolonger la formation en entreprise pendant une quatrième année.
Suisse	La proportion de jeunes suivant une formation professionnelle au deuxième cycle secondaire est restée assez stable au cours de ces dix dernières années (entre 74 et 80 pour cent). Parmi ceux-ci, 85 pour cent environ sont en apprentissage. Ce nombre varie cependant beaucoup selon le sexe et la région. L'apprentissage est plus développé en Suisse alémanique et les jeunes hommes sont plus nombreux à suivre des formations plus diversifiées conduisant à des qualifications de niveau élevé que les jeunes femmes. En 1997, presque 87 pour cent des jeunes de la Suisse alémanique de l'enseignement professionnel secondaire du deuxième cycle étaient en apprentissage. Cette proportion n'était que de 75 pour cent en Suisse romande et au Tessin. La part des jeunes femmes dans l'apprentissage est passée de 30 pour cent en 1970 à environ 42 pour cent à la fin des années 90, mais elles sont sous-représentées dans les programmes d'apprentissage de quatre ans, et sur-représentées dans les programmes de deux ans ou d'un an, cette dernière possibilité existant seulement dans le domaine de l'économie domestique.

Suisse, pays où c'était également le cas, il y a eu peu de changements. Des tentatives peuvent être observées pour relancer l'apprentissage des jeunes dans différents pays, avec une certaine réussite en Norvège, mais beaucoup moins au Canada et aux États-Unis.

Quelques pays seulement rassemblent des données systématiques sur la participation des jeunes à l'enseignement coopératif et à d'autres formes d'alternance organisées par les établissements scolaires et, lorsque c'est le

cas, les données sont souvent trop récentes pour pouvoir analyser les évolutions. Cependant, les informations réunies au cours de l'Examen thématique montrent qu'au cours des années 90, les politiques nationales ont fortement mis l'accent sur la création et la diffusion de ces programmes, ou sur l'amélioration de leur qualité, en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Finlande, au Royaume-Uni et en Suède.

On ne dispose pas de données chronologiques comparatives sur l'emploi à temps partiel des étudiants. Mais la modification de la proportion d'emplois à temps partiel plutôt qu'à plein-temps occupés par des jeunes de moins de 20 ans¹² donne une idée de la croissance de ces emplois au cours des années 90. Ces données figurent au tableau 4.3 pour les années 1990 et 1998. Ce tableau indique que parmi les pays de l'Examen thématique, le travail à temps partiel des étudiants a beaucoup augmenté au cours des années 90 en Australie, au Danemark, en Finlande au Royaume-Uni et en Suède, mais à un moindre degré au Canada, aux États-Unis, en Norvège et en Suisse, où ce type d'emploi était déjà répandu au début des années 90.

L'impact de l'expérience en milieu professionnel sur les résultats de la transition

Il n'est pas toujours facile d'évaluer l'impact de l'expérience de travail en milieu professionnel sur l'insertion professionnelle.

La manière dont se combinent l'expérience de travail en milieu professionnel et la formation peut varier : en fonction des pays selon les modèles dominants adoptés ; en fonction des pays, pour des modèles présentant de grandes similitudes ; et dans un même pays selon la nature et la qualité de modèles présentant de grandes similitudes. Il est donc difficile de tirer des conclusions des tentatives d'évaluation des effets de la combinaison de la formation et du travail sur l'insertion professionnelle. On constate de grandes variantes pour un même modèle.

Globalement, elle s'accompagne de résultats nettement positifs.

Il y a cependant plusieurs manières d'étudier l'impact de la combinaison d'une expérience de travail en milieu professionnel avec une formation. L'une d'elles consiste à comparer entre pays la proportion de jeunes de moins de 20 ans en activité tout en étudiant, de quelque manière que ce soit, avec le taux d'emploi chez les jeunes adultes. La figure A4.2 de l'annexe 4 montre qu'en général, il y a une relation très étroite entre les deux. Dans les pays où un nombre important de jeunes de moins de 20 ans sont en activité, la proportion de jeunes adultes occupant un emploi est plus élevée que dans les pays dans lesquels peu de jeunes de moins de 20 ans sont en activité. Elle montre également que plusieurs formes d'activité chez les étudiants de moins de 20 ans peuvent être liées à des taux d'emploi élevés chez les adultes. Par exemple, l'Australie, le Danemark, le Royaume-Uni et la Suisse ont à la fois un taux élevé d'activité des jeunes de moins de 20 ans et de bonnes perspectives d'emploi pour les jeunes adultes. Le type d'activité des jeunes est cependant très différent dans chaque pays. En Suisse, l'apprentissage représente le modèle dominant ; en Australie et au Royaume-Uni, les emplois à temps partiel constituent pour les étudiants la modalité la plus fréquente, avec un moins grand nombre d'apprentis et de jeunes suivant des formations équivalentes (ainsi qu'une plus faible

12. Dans la plupart des pays, la grande majorité des moins de 20 ans qui travaillent à temps partiel sont des étudiants. Cependant dans certains d'entre eux tels que l'Australie, le nombre de moins de 20 ans qui ne sont pas en formation, mais qui occupent un emploi à temps partiel s'est accru au cours des années 90 (McLelland, MacDonald et Macdonald, 1998). Il faut donc être prudent dans l'interprétation de cet indicateur.

participation à des stages organisés par les établissements scolaires et non compris dans ces données) ; et le Danemark connaît à la fois l'apprentissage et des taux élevés d'activité dans des emplois à temps partiel chez les étudiants.

Au tableau 2.1a, les pays sont classés selon la filière dominante du deuxième cycle secondaire. Il montre qu'en général, les meilleurs résultats du point de vue de l'emploi, mais pas toujours de la formation – un faible taux de chômage des moins de 20 ans, un taux élevé d'emploi chez les jeunes adultes, un faible taux de chômage à long terme chez les jeunes – se rencontrent dans les pays dans lesquels une majorité ou une proportion importante des jeunes entrent sur le marché du travail par l'apprentissage : Allemagne, Autriche, Danemark, Norvège et Suisse. Dans ces pays, l'insertion professionnelle est presque toujours satisfaisante. Néanmoins, dans quelques-uns d'entre eux – par exemple, l'Autriche, le Danemark et la Norvège – seule une minorité de jeunes, si importante soit-elle, suit cet itinéraire. Si bien que l'on ne voit pas immédiatement dans quelle mesure ces bons résultats peuvent être attribués à la combinaison de la formation et du travail par l'apprentissage. Ces données n'ont tout au plus qu'un caractère indicatif.

En plus des nombreuses possibilités qu'ils offrent de combiner le travail et la formation par l'apprentissage, les systèmes de transition de ces pays présentent un certain nombre de caractéristiques communes. On retrouve ces caractéristiques dans des pays où l'apprentissage n'est pas développé et qui obtiennent également de bons résultats. Ce sont : une forte croissance de l'emploi ; des marchés du travail professionnels et des qualifications professionnelles valorisées ; une forte implication des employeurs et des syndicats dans la formation, ainsi que dans l'aide aux chômeurs pour accéder à un emploi ; des dépenses relativement élevées pour les services d'emploi et pour les programmes de préparation à l'emploi ; des marchés du travail ouverts aux jeunes sous d'autres formes, telles que de nombreuses possibilités d'emploi à temps partiel pour les étudiants et un faible niveau de protection de l'emploi ; et une priorité attribuée à l'information et à l'orientation professionnelles, ainsi que des ressources suffisantes.

Un examen récent des données économiques sur les avantages de l'apprentissage (Ryan, 1998) montre que l'évaluation dans un pays donné de l'impact de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle des jeunes est confrontée au problème de la sélection. Les jeunes ayant des capacités diverses s'engagent dans différentes filières conduisant à l'emploi ; et ces filières sont étroitement liées à des segments du marché du travail (professions, secteurs d'activité) donnant des avantages très variables en terme d'accès à l'emploi ou de niveau de rémunération. L'étude conclut que l'apprentissage est inégalement lié à des avantages économiques pour les jeunes. Son principal avantage est de déboucher sur un emploi stable pour les jeunes hommes, alors que dans certains pays ses bénéfices sont faibles pour les jeunes femmes. Son intérêt est plus évident si on le compare aux programmes de préparation à l'emploi que si on le compare à un enseignement professionnel à plein-temps.

Le taux de chômage parmi ceux qui ont obtenu récemment une qualification est plus élevé dans la Suisse francophone et italophone que dans la Suisse alémanique. C'est le cas des diplômés de l'apprentissage et de ceux de l'enseignement tertiaire. On explique cette situation par l'existence de relations plus étroites entre les jeunes et le marché du travail en Suisse germanophone, aussi bien dans l'enseignement général que dans l'apprentissage. Ces relations peuvent se présenter sous la forme d'emplois à temps partiel, de

L'apprentissage s'accompagne d'une bonne insertion professionnelle, même si l'on ne peut pas toujours bien l'expliquer.

**Les résultats
de l'enseignement
coopératif
sont mitigés.**

périodes de travail à plein-temps avant de poursuivre des études plus avancées et de plus grandes possibilités de travail pratique (OCDE, 1997c).

Dans une analyse détaillée des effets de l'enseignement coopératif, Stern *et al.* (1997) ont montré que, par rapport au travail à temps partiel des élèves, il crée des relations plus étroites entre l'école et le travail et entre élèves/étudiants et employeurs. Néanmoins, lorsque l'on prend en compte les différences préexistantes entre les élèves de l'enseignement coopératif et les autres, l'effet de l'enseignement coopératif sur les rémunérations ne semble pas significatif. Lorsque les élèves de l'enseignement coopératif obtiennent de plus fortes rémunérations, cela est attribué au fait qu'ils ont moins de chances d'entrer dans l'enseignement tertiaire que les autres. D'après les auteurs, si les formations en milieu de travail n'existent que dans les filières préparant à un emploi, les élèves qui souhaitent bénéficier d'une alternance formation/travail doivent renoncer à une partie de leurs aspirations en matière d'éducation.

Les évaluations conduisent à des conclusions similaires au Canada. Elles suggèrent que les élèves de l'enseignement coopératif ont moins de chances de poursuivre des études postsecondaires et que ces formations n'ont pas d'impact visible sur l'insertion professionnelle de ceux qui ne poursuivent pas une formation postsecondaire. On ne sait cependant pas si ces résultats sont dus à la qualité de l'enseignement coopératif ou au type d'élèves qui le suivent. Ces formations ne décernent généralement pas d'unités de valeur pour l'admission dans l'enseignement postsecondaire et les élèves qui veulent poursuivre une formation tertiaire vont donc se préoccuper principalement d'accumuler des unités de valeur d'enseignement général (Marquardt, 1998).

**Les recherches
suédoises montrent
que les stages organisés
ont un effet positif,
mais moins important
que celui des emplois
à temps partiel.**

La grande diversité des dispositifs de travail en milieu professionnel organisés par les établissements scolaires rend difficile l'évaluation de leur impact sur l'insertion des jeunes. Il existe cependant en Suède un cadre national commun pour les stages organisés¹³. Les enquêtes parmi les élèves qui ont terminé leur scolarité montrent que la plupart d'entre eux ont apprécié leurs stages (ou APU), qu'ils auraient aimé avoir l'occasion d'en faire davantage, et qu'ils sont satisfaits de leurs tuteurs, des tâches qu'on leur a confiées et du type d'équipement avec lequel ils ont pu travailler. Les recherches australiennes aboutissent aux mêmes conclusions (Teese, Davies et Ryan, 1997). De même que pour l'enseignement coopératif, il semble que lorsque des stages organisés existent, ils ont un effet positif.

Les travaux suédois montrent cependant qu'on ne sait pas vraiment quel est l'impact du temps passé en milieu professionnel sur l'insertion professionnelle des jeunes. Dans l'ensemble des filières professionnelles en Suède, il n'y a qu'une différence de 6 pour cent entre le taux d'emploi des élèves qui ont été en stage et les autres. Les élèves qui ont suivi un APU n'ont un avantage net que dans un petit nombre de formations professionnelles (Statistiques Suède, 1997). Cela peut tenir bien entendu, à la fois à la situation différente du marché du travail pour des professions ou des secteurs d'activité liés à différentes formations professionnelles et à des effets de sélection par suite du niveau inférieur des élèves accédant aux APU. Cependant, d'autres

13. Les APU, comme on les appelle en Suède, consistent à faire suivre aux étudiants une formation professionnelle pendant 15 pour cent du temps de leur scolarité, elle se déroule pendant les horaires scolaires et est organisée de manière à garantir un apprentissage conforme au programme d'études.

données de la même enquête suggèrent que l'impact des APU sur l'insertion professionnelle des élèves est positif, mais faible. Le rôle joué par un emploi à temps partiel ou un emploi pendant les vacances sur leurs chances d'obtenir un travail à la fin de leur scolarité est nettement plus positif que celui d'un stage organisé par un établissement scolaire. Ceux qui avaient suivi un APU et occupé un emploi à temps partiel avaient de meilleures perspectives d'emploi que ceux qui avaient seulement occupé un emploi à temps partiel. Mais la différence n'était pas importante.

Les études longitudinales conduites en Australie (Robinson, 1999) et aux États-Unis (Lucas et Lammont, 1998) font apparaître une relation nette entre emploi à temps partiel pendant la scolarité et taux inférieur de chômage au cours des années ultérieures. Cela tient probablement aux qualifications acquises dans le travail, aux effets de cette expérience sur le développement personnel du jeune et aux contacts qu'il a pu avoir avec les entreprises et les employeurs pendant son travail à temps partiel. En même temps, le travail à temps partiel n'a pas d'effet défavorable sur les chances d'achever des études ou sur le niveau de performances scolaires, bien que les données dans ces deux pays montrent que ceux qui travaillent pendant de longues heures chaque semaine (dix ou plus) risquent davantage de voir leurs performances scolaires en pâtir. Les enquêtes suédoises sur les sortants du système éducatif (Statistiques Suède, 1997) montrent que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui ont occupé des emplois à temps partiel et pendant les vacances ont des taux d'emploi pour l'année suivant la sortie du système éducatif au moins deux fois plus élevés que ceux des jeunes qui n'ont pas combiné leurs études avec un travail.

Les pays qui souhaitent améliorer leurs dispositifs de transition ont souvent regardé avec envie les résultats obtenus dans les pays où l'apprentissage est très développé : on peut trouver des partisans nombreux et enthousiastes des avantages que représente un apprentissage plus largement répandu (voir par exemple Hamilton et Lempert, 1996 ; Gitter et Scheuer, 1997 ; et Steedman, Gospel et Ryan, 1998). L'enthousiasme pour les avantages de l'apprentissage en tant que meilleure manière d'acquérir une expérience dans un vrai milieu professionnel, ou plus largement pour faciliter la transition vers la vie active, doit être tempéré lorsqu'il s'agit de définir une action gouvernementale. L'apprentissage revêt des formes très différentes selon les pays. Toute modification de ses composantes peut affecter ses résultats, ce qui exige beaucoup de clarté et de précision sur les caractéristiques que l'on doit reproduire si l'on veut obtenir les mêmes avantages.

- Dans de nombreux pays où l'apprentissage n'est pas très développé, l'insertion professionnelle des jeunes se déroule dans d'excellentes conditions. C'est le cas du Japon où le processus de transition ne comporte ni apprentissage, ni aucune autre forme d'expérience de travail en milieu professionnel. Les résultats sont néanmoins excellents. Les éléments essentiels du dispositif japonais de transition des jeunes sont décrits dans l'encadré 4.6.
- Les pays désignés comme « pays d'apprentissage » partagent souvent un certain nombre de caractéristiques qui contribuent à une transition réussie avec d'autres, dans lesquels l'apprentissage n'est pas si développé.
- Dans les pays dans lesquels une proportion importante des jeunes, mais non la majorité, suit un apprentissage, les étudiants de cette filière

Dans un même pays, combiner études et travail à temps partiel favorise généralement l'insertion professionnelle.

L'apprentissage n'est pas le seul moyen d'acquérir une compétence professionnelle, même dans les pays où il représente la filière principale.

n'obtiennent pas toujours les meilleurs résultats¹⁴. Et lorsque l'on ne dispose dans les études comparatives sur ces pays que de données nationales agrégées sur les résultats de la transition, il n'est pas facile de dire quelle est la contribution de chaque filière à l'ensemble.

- L'apprentissage est difficile à organiser sur un plan institutionnel et seuls les quelques pays qui se sont efforcés de le remettre en vigueur ont accepté de prendre des mesures telles que la réforme des structures de rémunération et des incitations aux entreprises, imposant l'appartenance obligatoire aux associations patronales, et le développement d'organismes intermédiaires au niveau régional¹⁵. L'expérience de l'ancienne Allemagne de l'Est montre qu'à défaut d'un cadre institutionnel approprié, on ne peut mettre en place l'apprentissage sans d'importantes subventions publiques (Culpepper, 1999).
- Les dispositifs de type apprentissage qui fonctionnent bien dépendent beaucoup de la nature de l'organisation du travail dans l'entreprise, ainsi que de la qualité et de l'importance des ressources de l'entreprise consacrées à la formation. L'insuffisante prise en compte de ces questions, comme dans le cas de la Corée (Jeong, 1995) peut être un obstacle à la réussite des réformes, même lorsque les dispositifs institutionnels extérieurs à l'entreprise sont bien organisés.
- Dans les pays dans lesquels l'apprentissage est traditionnellement développé, on se préoccupe de la diminution du nombre d'apprentis et de places de formation offertes par les employeurs. Ces inquiétudes sont souvent liées aux changements structurels de l'économie, du marché du travail et de l'organisation du travail auxquels le système d'apprentissage a eu du mal à s'adapter. On se demande également si l'apprentissage constitue la meilleure base pour l'apprentissage à vie.

Pour que des alternatives à l'apprentissage organisées par les établissements scolaires soient efficaces, il faut s'attacher particulièrement à la qualité des programmes.

Une expérience de travail en milieu professionnel en soi n'entraîne pas nécessairement un apprentissage (Hamilton et Hamilton, 1997; Stasz et Kaganoff, 1997). Si les jeunes et les employeurs veulent bénéficier des nombreuses formes d'expérience de travail organisées par les établissements scolaires et multipliées dans de nombreux pays au cours des années 90, ou mieux profiter de modalités telles que l'enseignement coopératif qui existent depuis un certain temps, il faut consacrer de grands efforts à l'amélioration de la qualité des programmes. L'Examen thématique a fait apparaître un certain nombre de conclusions importantes sur les étapes à suivre pour s'assurer que les programmes d'apprentissage en milieu professionnel gérés

14. Par exemple, le taux de chômage des diplômés de l'apprentissage en Autriche est supérieur à celui des diplômés des programmes d'enseignement professionnel scolaire. L'interprétation de ces données présente cependant certaines difficultés, par suite des effets de la sélection.

15. Ces réformes n'ont généralement pas été mises en place lorsqu'on s'est efforcé d'introduire l'apprentissage pour les jeunes au Canada et aux États-Unis. Parmi les pays de l'Examen thématique, deux cependant, la Hongrie et la Norvège, ont pris en compte ces problèmes structurels et institutionnels fondamentaux. La Hongrie a demandé à tous les employeurs de s'affilier aux chambres de commerce et a donné à ces dernières une responsabilité importante sur le contrôle de la qualité de la formation en apprentissage (Lannert, 1999). La Norvège a révisé les rémunérations des apprentis, en les réduisant de près de 80 pour cent à 50 pour cent de celles d'un ouvrier qualifié. En mettant en place l'« Apprentissage moderne », le Royaume-Uni a créé un réseau de comités nationaux de formation pour développer des cadres de formation pour quelque 70 secteurs d'activité.

Encadré 4.5. **Conditions de la réussite d'une expérience de travail en milieu professionnel organisée par les établissements scolaires**

Une formation de qualité en milieu professionnel doit répondre aux critères suivants :

- le passage en entreprise doit être assez long pour permettre réellement un apprentissage sur le lieu de travail ;
- il faut une analyse systématique de la valeur du poste de travail comme situation d'apprentissage pour voir ce qu'on peut réellement en attendre ;
- un plan formel de formation doit être établi, déterminant ce qui doit être enseigné et appris à l'école et en entreprise ;
- l'employeur doit participer à la sélection des élèves pour le placement en entreprise ;
- un coordinateur bien formé doit pouvoir faire le lien entre l'école et l'entreprise et résoudre les problèmes ;
- des travailleurs qualifiés et très compétents doivent servir de tuteurs et de formateurs sur le lieu de travail ;
- il faut établir des contacts réguliers entre le coordinateur, les employeurs et l'encadrement en entreprise ;
- le coordinateur du programme doit suivre l'élève dans son travail en milieu professionnel ;
- les performances de l'élève doivent être évaluées à la fin du stage en fonction du plan de travail, l'évaluation étant de la responsabilité conjointe de l'encadrement en entreprise et du coordinateur ; et
- les écoles doivent systématiquement faire le lien entre ce qui a été appris au travail et l'enseignement en classe.

par les établissements scolaires permettent véritablement aux étudiants d'apprendre. Elles sont résumées dans l'encadré 4.5.

Le manque de participation des employeurs est parfois cité pour expliquer le faible développement des programmes de travail en milieu professionnel organisé par les établissements scolaires. Une recherche américaine (Hughes, 1998) montre que la participation des employeurs ne peut être abordée séparément des questions de qualité et de structure de la formation, de demande des élèves et d'acceptation par les parents. Une très large participation des employeurs aux stages est également plus facilement obtenue lorsqu'elle est soutenue par des structures patronales et éducatives appropriées au plan national et régional. Dans le cas de l'apprentissage par exemple, les organisations patronales jouent généralement un rôle pour définir les paramètres du système et pour contrôler sa qualité. La section 4.5 donne un exemple de l'implication formelle des employeurs danois dans la gestion des établissements d'enseignement professionnel, ainsi que dans l'adaptation à la situation locale des programmes d'études. Cette implication formelle des employeurs peut aider à préciser les objectifs d'un stage en relation avec le travail de l'élève dans l'institution. Des subventions publiques de courte durée aux organisations patronales peuvent constituer un moyen de stimuler ce soutien des employeurs.

La participation des employeurs dépend de la qualité et de la structure de la formation.

Encadré 4.6. Le cas du Japon : de très bons résultats de l'insertion professionnelle mais peu de possibilités de combiner une formation et une expérience de travail en milieu professionnel

De nombreux indicateurs montrent que les résultats de l'insertion professionnelle des jeunes au Japon sont excellents. Les taux d'abandon sont faibles, le taux de réussite aux examens de fin d'enseignement secondaire est élevé ; le taux de chômage des moins de 20 ans et des jeunes adultes par rapport à la population est faible et le taux d'emploi des jeunes adultes est élevé. Et pourtant très peu de jeunes Japonais ont la possibilité de combiner leur formation avec une expérience de travail en milieu professionnel. Les trois quarts des élèves du deuxième cycle secondaire sont dans des filières d'enseignement général et les filières professionnelles comportent beaucoup d'enseignement général. Si les directives concernant les formations professionnelles demandent qu'une bonne partie de la formation soit consacrée à un travail pratique, il est cependant très rare que ce soit sous forme d'une expérience de travail en milieu professionnel (Dore et Sako, 1998).

Les relations entre écoles et entreprises sont néanmoins étroites au Japon et la combinaison de cet élément et de certaines caractéristiques du marché du travail japonais contribue à la bonne insertion professionnelle des jeunes. Au Japon, les possibilités de travail sont très segmentées par niveau éducatif et les jeunes ayant des niveaux de formation différents sont rarement en concurrence pour les mêmes emplois. Des marchés du travail internes fortement développés et l'accent mis sur la formation en entreprise contribuent à donner la priorité lorsque les jeunes sont recrutés aux résultats de l'enseignement général, à leurs attitudes et à leur capacité de formation future. Il existe une forte articulation institutionnelle entre établissements d'enseignement et employeurs. Les écoles secondaires et les entreprises ont tendance à créer des relations durables pour le recrutement, les entreprises faisant confiance pour leur embauche à un petit nombre d'écoles secondaires. Ces relations prennent en compte le niveau des écoles secondaires en fonction des performances scolaires des élèves et le classement ou la présélection effectués par les écoles elles-mêmes. En fait, les employeurs délèguent la responsabilité de la sélection aux écoles, qui jouent le rôle de filtre entre l'école et le travail (Ishida, 1998). Ce système de contrats semi-formels (ou *Jisseki Kankai*) est en grande partie une conséquence de la Loi japonaise sur la sécurité de l'emploi et des dispositifs mis en place dans les années 60, qui autorisent le Bureau du service public pour l'emploi à déléguer certaines de ses tâches aux établissements scolaires pour trouver un travail à leurs élèves ou diplômés. Ce type de contrats est essentiel pour permettre aux écoles de réussir à placer leurs étudiants dans un emploi et aux employeurs à recruter de manière continue les diplômés qui leur conviennent. Ainsi, les établissements scolaires recherchent un avenir sûr pour leurs diplômés et les entreprises une source fiable de recrutement.

Ces dispositifs institutionnels s'ajoutent à certaines caractéristiques du marché du travail des jeunes japonais dont il est question dans la section 2.2 : les rémunérations des jeunes sont relativement sensibles aux fluctuations économiques, le niveau de rémunération, très dépendant de l'âge et relativement faible au départ s'appuie sur des marchés du travail internes développés et sur une importante formation en entreprise des nouveaux employés et les systèmes de rémunération sont fonction de l'âge et des qualifications (Mitani, 1999).

Grâce à ces dispositifs, le système de transition est très efficace. Il suscite néanmoins certaines réserves : on peut craindre qu'il ne s'agisse de forcer systématiquement des individualités différentes à entrer dans un même moule, avec une efficacité qualitative réduite du point de vue de l'adéquation des jeunes et des entreprises (Ryan, 1999). Ces inquiétudes ont été renforcées par des taux de mobilité professionnelle croissants parmi les jeunes travailleurs.

L'amélioration de la qualité dans certains établissements scolaires peut rencontrer certains obstacles.

L'efficacité de la formation comportant un travail en milieu professionnel est souvent limitée par l'organisation de l'établissement scolaire, par l'absence de politiques centrales appropriées pour soutenir cette expérience et par l'insuffisances des ressources destinées au suivi du programme et au contrôle de sa qualité. Aux États-Unis par exemple, une grande partie des stages instaurés à la suite du *School to Work Opportunities Act* de 1994 ne se déroule qu'en dehors des heures de classe (pendant les week-ends, les vacances, le soir après la classe). Les élèves peuvent ainsi observer et

pratiquer un travail pendant une très courte durée, souvent une journée ou même une demi-journée seulement. Des contacts prolongés et soigneusement structurés avec un travail, qui permettent à l'expérience de se traduire en apprentissage ont été beaucoup plus rares. Cela est dû principalement à la rigidité des emplois du temps scolaires, à la crainte que les élèves ne soient privés d'une « véritable » formation (c'est-à-dire en classe) s'ils ne sont pas dans un établissement, et à la résistance des enseignants et d'autres personnels de l'école tels que les conseillers. Une recherche australienne a fait apparaître l'existence d'un lien étroit entre l'efficacité de l'apprentissage en milieu de travail et l'organisation interne de l'établissement (Cumming et Carbines, 1997).

L'extension et l'amélioration de la qualité des stages organisés par les établissements scolaires, notamment dans les pays où il n'est pas possible d'étendre l'apprentissage, demanderont aux décideurs et aux administrateurs de l'éducation de se préoccuper davantage du contexte dans lequel ces programmes se situent. En Finlande et en Suède par exemple, un cadre institutionnel national a été élaboré pour appuyer ces expériences. Dans ces deux pays, la détermination de la durée de ces stages dans le programme d'études impose des obligations claires aux établissements et les aide à obtenir les ressources nécessaires.

Parmi les problèmes qu'il faut résoudre pour améliorer la qualité des stages organisés par les établissements scolaires figurent : la disponibilité des ressources nécessaires pour la coordination du programme ; la formation des coordinateurs de programme ; l'organisation des emplois du temps scolaires ; la qualité des plans de formation qui aident à déterminer le temps que passe l'étudiant sur le lieu de travail ; l'existence de programmes systématiques pour soutenir et former les employeurs ; des mécanismes pour permettre une implication systématique des employeurs dans la conception et la gestion des programmes ; et l'évaluation des étudiants. La plupart de ces aspects sont suffisamment pris en compte dans les bons programmes d'apprentissage. et contribuent largement à leur réussite.

4.3. Des « filets de sécurité » efficaces

Un système de transition favorisant l'intégration des jeunes vise en même temps à maintenir à un niveau aussi faible que possible le nombre de jeunes qui ne sont, ni en formation, ni en emploi et à s'assurer que le petit nombre de ceux qui sont dans ce cas sont suivis de près et rapidement réinsérés dans le système de formation. Différentes approches permettent d'atteindre ces deux objectifs. Les systèmes de formation qui incitent les jeunes à suivre et à achever un enseignement secondaire du deuxième cycle représentent l'une des voies permettant de maintenir à un niveau aussi faible que possible le nombre de jeunes à risque, comme c'est le cas en Finlande, au Japon, en Norvège et en Suède. Suivant une autre démarche, des dispositifs institutionnels favorisent les jeunes, comme l'organisation des systèmes de formation et des marchés professionnels dans les pays d'apprentissage, ou le système *Jisseki-Kankei* au Japon. Ou encore en Autriche, au Danemark et en Suisse, la participation organisée des partenaires sociaux à la création de nombreuses places de formation pour les jeunes au sein des entreprises contribue de manière importante à donner leur chance sur le marché du travail à un large éventail de jeunes, y compris les jeunes à risque.

Des politiques nationales sont nécessaires pour améliorer la qualité des stages.

Il y a plusieurs manières de créer des systèmes de transition intégrateurs.

Ils impliquent de grands efforts pour limiter les abandons prématurés de l'école.

Il est plus facile d'apporter un soutien intensif aux jeunes qui sortent prématurément du système et ont besoin d'une aide si ces jeunes sont peu nombreux. En particulier lorsque le niveau global du chômage est élevé, le chômage des jeunes peut être limité si le système scolaire est capable de les accueillir en grand nombre. Cela implique que l'action gouvernementale visant à limiter le nombre de jeunes à risque s'attache tout particulièrement à la qualité et au caractère attrayant de l'enseignement secondaire du deuxième cycle. Le Danemark, la Finlande, la Norvège et la Suède figurent parmi les pays qui font des efforts énergiques pour limiter l'abandon précoce de l'école, grâce au caractère aussi intégrateur que possible du système scolaire. Chacun d'entre eux offre une large gamme de programmes d'enseignement général et professionnel au deuxième cycle secondaire, les élèves se répartissant à peu près également entre ces deux filières (tableau 2.2). Des programmes d'enseignement professionnel concernent une diversité de professions et de secteurs d'activité et ils doivent être accessibles à un large éventail d'élèves¹⁶. Cela contribue à garantir que l'enseignement du deuxième cycle secondaire est capable de répondre aux intérêts de l'ensemble des adolescents.

Les pays scandinaves de l'Examen thématique en donnent un exemple.

La priorité est donnée à la réponse aux besoins des élèves les plus faibles, qui risquent davantage d'abandonner l'école prématurément et de rencontrer des difficultés pour trouver ensuite un emploi. Par exemple en Suède, la politique nationale demande aux comtés de se préoccuper particulièrement de l'amélioration du niveau des élèves les plus faibles. Dans l'enseignement du deuxième cycle, un programme individualisé est prévu à leur intention, en plus des 14 filières d'enseignement professionnel et des deux filières d'enseignement général. Ces programmes s'adressent à ceux dont les résultats scolaires, notamment dans les matières de base telles que le suédois, l'anglais et les mathématiques, ne sont pas suffisants pour leur permettre de suivre l'une des 16 filières nationales. Environ 10 pour cent des élèves entrant dans le deuxième cycle suivent un programme individuel. Ils peuvent rester dans ce programme pendant les trois années du cycle, mais il est plutôt conçu pour préparer un retour dans le programme national en relevant leur niveau pour leur permettre de suivre et d'achever une filière normale. Environ 60 pour cent des élèves affectés à un programme individuel à la sortie de l'école obligatoire sont ensuite transférés dans la filière nationale normale.

Au Danemark, des institutions séparées sont prévues pour répondre aux besoins des élèves les plus faibles et les moins motivés, plutôt que de les affecter à des filières distinctes dans une école classique. Par exemple, toutes les municipalités doivent disposer d'une école municipale pour les jeunes de 14 à 18 ans, qui complète le programme scolaire régulier et constitue aussi une alternative à ce programme. Fonctionnant l'après-midi et le soir, ces écoles offrent à la fois des activités de loisirs et des cours pour aider les étudiants qui n'ont pas le niveau requis. Elles offrent également des cours de langue danoise aux jeunes immigrants. Environ 60 pour cent des jeunes danois de 14 à 18 ans participent chaque année aux activités de ces établissements. Pour ceux qui ont abandonné le deuxième cycle sans obtenir une qualification ni le droit d'accéder à des formations tertiaires, les « écoles de production »¹⁷

16. En Norvège et en Suède, pays où le nombre de filières professionnelles est respectivement limité à 13 et à 16, chacune des régions géographiques (comté ou municipalité) chargées de l'enseignement du deuxième cycle secondaire doit offrir tous les programmes nationaux.

17. On trouvera davantage de précisions à la section 5.2 et dans Moeller et Ljung (1999).

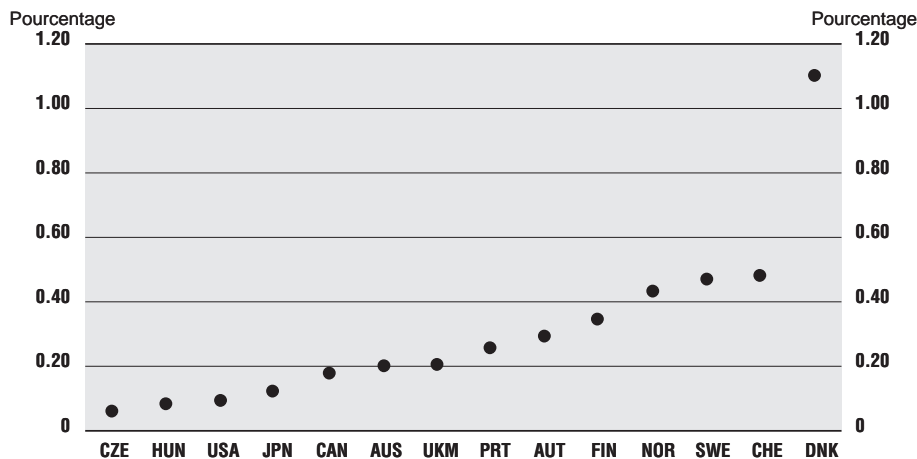
proposent des programmes très souples et individualisés conçus pour encourager un retour rapide dans l'enseignement du deuxième cycle.

Chacun de ces quatre pays met fortement l'accent sur l'orientation et le conseil au cours du deuxième cycle, de sorte que ceux qui risquent d'abandonner leur scolarité peuvent bénéficier d'un soutien et de conseils dans une période difficile.

Les programmes pour l'emploi des jeunes ont représenté une réponse traditionnelle aux besoins de ceux qui sortent du système et deviennent chômeurs. Parmi les pays de l'Examen thématique, on constate de grandes différences du point de vue de la priorité accordée aux services publics de l'emploi et aux mesures d'aide à l'emploi des chômeurs. La figure 4.2 en est l'illustration ; elle montre le pourcentage du PIB dépensé à ce titre pour chaque pour cent de chômage total en 1998 (ou année la plus proche). Le Danemark représente un cas limite avec plus de 1 pour cent du PIB dépensé pour chaque point de chômage total. A l'autre extrémité se situent les États-Unis, la Hongrie et la République tchèque, où ces dépenses n'atteignent pas le dixième de leur niveau au Danemark. De manière générale, les plus hauts niveaux de dépenses de ce type se trouvent dans les pays scandinaves participant à l'Examen thématique et en Suisse.

Les pays accordent une plus ou moins grande importance aux services de l'emploi et aux mesures pour l'emploi.

Figure 4.2. **Pourcentage du PIB consacré aux services de l'emploi et aux mesures pour l'emploi pour chaque pour cent de chômage, 1998 ou année la plus proche**



Sources : OCDE (1999a), tableaux B et H, sauf pour le Royaume-Uni pour lequel la source est OCDE (1998b), tableaux B et J.

Un grand nombre de recherches ont été consacrées à l'analyse de l'efficacité des programmes pour l'emploi des jeunes, aussi bien au sein de l'OCDE qu'à l'extérieur – voir par exemple OCDE (1996a), Friedlander, Greenberg et Robins 1997 et Lerman 1997. Les conclusions de ces recherches sont souvent

On comprend mieux ce qui fait l'efficacité des programmes pour l'emploi des jeunes.

pessimistes, car elles suggèrent que l'impact global de ces programmes a été minime et que les participants n'en ont guère tiré d'avantages, en particulier lorsqu'ils comportaient une formation courte. Plus récemment (Martin, 1998 ; OCDE, 1999a et b), l'attention s'est portée sur les caractéristiques des programmes qui ont le plus de chances de réussir, ainsi que sur la question de leur efficacité globale. On comprend mieux ainsi ce qui marche et ce qui ne marche pas et dans quelles conditions. Les conclusions sont résumées dans l'encadré 4.7.

Encadré 4.7. Les programmes pour l'emploi des jeunes : ce qui fait leur efficacité

Les programmes pour l'emploi des jeunes ont davantage de chances d'être efficaces s'ils comportent :

- *Des contacts étroits avec le marché local du travail.* Les programmes qui se révèlent efficaces sont menés en étroite liaison avec les employeurs locaux : ils s'efforcent de cibler les emplois qui offrent une rémunération relativement élevée, une forte progression professionnelle et des perspectives de carrière individuelle. Ils prennent en compte les pratiques d'embauche des employeurs locaux et cherchent à établir des liens entre la formation et de grandes entreprises stables.
- *Une combinaison et un dosage appropriés d'études et de formation pratique.* Une bonne intégration de l'enseignement de base ou de remise à niveau, de la formation aux qualifications professionnelles et des formations pratiques offrent les meilleures chances d'acquérir l'ensemble des compétences professionnelles. La durée de la formation est importante, les programmes de courte durée (trois à douze semaines) donnant presque toujours des résultats décevants.
- *Une attention au contenu de la formation.* Les bons programmes accordent une grande attention à la qualité de la formation, tiennent compte des défis pédagogiques et se préoccupent de la formation des formateurs.
- *Des possibilités de perspectives de formation continue.* Les programmes efficaces ne doivent pas constituer des impasses, mais s'efforcer d'offrir aux participants l'accès à d'autres études et d'autres formations.
- *Des services annexes adaptés aux besoins individuels.* Les programmes les plus efficaces comportent une diversité de services, tels que la garde des enfants, l'orientation professionnelle et le placement, adaptés aux besoins des participants.
- *Une évaluation rigoureuse, les résultats de l'évaluation servant à améliorer leur qualité.* Les programmes efficaces recueillent de manière systématique les données sur les résultats et en font usage pour les améliorer.

Source : OCDE (1999a), pp .10 et 11.

Les programmes pour l'emploi des jeunes ne sont qu'un élément d'une approche plus globale.

Au cours des années 90, des mesures rigoureuses en faveur des jeunes chômeurs et de ceux qui ont abandonné prématurément l'école ont été prises par certains pays scandinaves. Elles s'insèrent dans des tentatives de plus grande ampleur pour concrétiser la notion de garantie pour les jeunes, qui était apparue dans ces pays au cours des années 80, à la suite des résultats décevants de beaucoup de programmes mis en route avec la montée du chômage des jeunes au cours des années 70 (Hummeluhr, 1997). Il s'agit de garantir à tous les jeunes une solution, qui peut consister en un complément d'enseignement, une formation ou un emploi (OCDE, 1998h). Les mesures pour l'emploi des jeunes ne constituent qu'un élément de cette démarche.

Encadré 4.8. Comment fonctionne le « filet de sécurité » pour les moins de 20 ans au Danemark

De grands efforts sont entrepris au Danemark pour toucher les jeunes qui sont sortis du système et pour leur donner une nouvelle chance d'obtenir une qualification professionnelle ou l'accès à une formation tertiaire. La carotte et le bâton sont utilisés pour les inciter à revenir en formation. Une obligation légale est imposée à chaque municipalité qui doit suivre tous les jeunes de moins de 20 ans (et dans certains régions elle est étendue volontairement aux moins de 25 ans) qui quittent l'école sans qualification. Les écoles sont obligées d'informer les autorités municipales chargées du suivi ou de l'orientation professionnelle de ces jeunes. Parmi ceux-ci, les services identifient ceux qui ne sont pas en formation et qui sont soit au chômage, soit dans un emploi précaire. Il peut s'agir par exemple d'un emploi comme celui de pompiste qui n'exige pas de qualification professionnelle reconnue, d'emplois à temps partiel, ou d'emplois temporaires.

Les jeunes considérés ainsi comme étant à risque sont convoqués pour un entretien individuel et doivent élaborer un plan d'action, en collaboration avec un conseiller ou un tuteur. Le plan peut comporter un emploi, un enseignement ou une formation, mais doit être conçu pour réinsérer les jeunes le plus tôt possible dans une filière normale de formation, afin d'obtenir une qualification. Au moins deux entretiens par an sont prévus pour vérifier les progrès accomplis dans la mise en œuvre du plan. Les jeunes de moins de 18 ans n'ont droit à aucune allocation à moins qu'ils ne soient en formation et ceux de plus de 18 ans ne reçoivent une aide financière que s'ils s'efforcent activement de réaliser le programme établi avec le service d'orientation des jeunes. Si les jeunes refusent l'aide de ce service, la municipalité (qui gère également le système de sécurité sociale) en est informée et leur droit aux allocations est remis en cause.

Le service d'orientation des jeunes peut leur proposer un large éventail de formations dans lequel ils peuvent faire leurs choix, en fonction des circonstances, de leurs motivations et de leurs capacités. Il peut s'agir d'un enseignement régulier à temps partiel en alternance avec un travail à temps partiel, de cours d'éducation de base, ou du suivi d'écoles spéciales pendant une certaine période. Si le jeune a moins de 18 ans, l'agence locale pour l'emploi n'est pas impliquée, car le seul objectif est son retour en formation.

Des « filets de sécurité » très élaborés en faveur des jeunes qui abandonnent prématurément l'école et des jeunes chômeurs peuvent être observés au Danemark, en Norvège et en Suède. Ils concernent particulièrement les moins de 20 ans, mais certaines de leurs caractéristiques s'appliquent aussi aux mesures destinées aux jeunes chômeurs adultes. Ils diffèrent dans leurs détails, mais présentent des caractéristiques communes :

- Des mesures aussi bien préventives que curatives sont mises en œuvre.
- Les politiques d'éducation, d'emploi et les politiques sociales sont intégrées.
- Des dispositifs de mise en œuvre au niveau local permettent une coordination au cas par cas des services de l'enseignement, de l'emploi et les services sociaux.

L'encadré 4.8 illustre la manière dont ces mesures fonctionnent au Danemark au profit des jeunes de moins de 20 ans qui ont quitté précocement l'école et n'ont pas trouvé d'insertion stable dans la formation ou dans l'emploi.

Il n'est pas rare que la réussite des mesures prises pour aider les jeunes défavorisés et au chômage soit mesurée par l'obtention d'un emploi ou d'une formation. Mais cela implique une certaine ambiguïté quand aux objectifs poursuivis. Cherche-t-on à donner des bases solides pour une préparation à la vie active par l'acquisition de connaissances, de compétences et de qualifications, ou à trouver un emploi, quels que soient sa qualité et ses perspectives à long terme? Cette incertitude sur les objectifs majeurs des programmes et des

Les « filets de sécurité » efficaces mis en œuvre au Danemark, en Norvège et en Suède pour les jeunes qui ont abandonné l'école et pour les jeunes chômeurs sont particulièrement intéressants.

L'intégration des politiques d'éducation, d'emploi et des politiques sociales est nécessaire pour que ces dispositifs soient efficaces.

politiques pour l'emploi des jeunes rend difficile la coordination entre les ministères chargés de l'éducation et de l'emploi et rend plus incertain le choix des priorités pour l'affectation des ressources.

Les dispositifs mis en place au Danemark, en Norvège et en Suède, particulièrement en faveur des moins de 20 ans, ont évité ce dilemme en définissant clairement l'objectif assigné à l'action gouvernementale : s'assurer que tous les jeunes ont la possibilité d'acquérir une qualification du deuxième cycle secondaire, soit pour obtenir un emploi, soit pour accéder à une formation tertiaire. Cela garantit que les mesures prises en matière d'éducation, d'emploi et d'aide sociale ne sont pas en concurrence, mais sont orientées vers le même objectif. Cette philosophie permet par exemple de s'assurer que les périodes d'emploi aidé qui font habituellement partie des mesures en faveur de l'emploi sont d'abord utilisées pour motiver les jeunes et pour mieux veiller à la pertinence de la formation par rapport à la vie professionnelle¹⁸. Ils ne sont pas conçus pour aider les jeunes à trouver plus rapidement un emploi. C'est le point de vue du Danemark, suivant lequel les jeunes qui ont quitté prématurément l'école et qui ont un emploi temporaire, à temps partiel, et instable doivent être considérés comme des jeunes à risque, au même titre que ceux qui sont au chômage et doivent bénéficier des mêmes mesures. On considère qu'il est facile de trouver un emploi précaire, mais qu'il se perd aussi facilement et qu'il a peu de chances de constituer un bon point de départ pour une vie professionnelle.

Dans chacun de ces quatre pays, les jeunes qui ont l'âge d'être scolarisés dans le deuxième cycle secondaire ne peuvent bénéficier d'aide financière, sauf circonstances particulières, que s'ils suivent une formation ou un programme dans le cadre des mesures spéciales pour les jeunes. Les jeunes bénéficient de droits en contrepartie des obligations qui leur sont ainsi imposées : droit à suivre un enseignement secondaire du deuxième cycle complet et obligation pour l'État de leur donner la possibilité d'exercer ce droit.

Une coordination complexe des actions gouvernementales est nécessaire.

La mise en œuvre des « filets de sécurité » dans les pays scandinaves nécessite des mesures complexes et coordonnées pour pouvoir en même temps :

- élever le taux de scolarisation des jeunes les moins motivés et les plus faibles ;
- mieux inciter les jeunes à terminer une formation du deuxième cycle ;
- proposer un large éventail de possibilités et de services à ceux qui quittent l'enseignement prématurément ; et
- ne pas les inciter à préférer l'inactivité.

Pour que ces mesures soient efficaces, les organisations locales, les employeurs et les organisations syndicales doivent être impliqués dans leur conception au niveau national et leur mise en œuvre locale.

18. La Norvège considère qu'une combinaison d'emplois aidés et d'éducation et de formation constitue l'une des mesures les plus efficaces pour aider ceux qui quittent prématurément l'école à se réinsérer dans le deuxième cycle secondaire.

Pour que cet ensemble intégré de mesures, de droits et d'obligations se concrétise dans la pratique, il est indispensable que la coordination et la mise en œuvre soient gérées localement. Dans chaque pays, l'État oblige les municipalités (ou les comtés dans le cas de la Norvège) à mettre en place des services chargés de suivre les jeunes qui ont quitté prématurément l'école, de s'assurer que les jeunes à risque n'échappent pas à ces dispositifs, de les aider à élaborer des plans d'action individuels et de suivre leurs progrès dans la mise en œuvre de ces plans.

Les dispositifs intégrés et individualisés au niveau local conditionnent leur réussite.

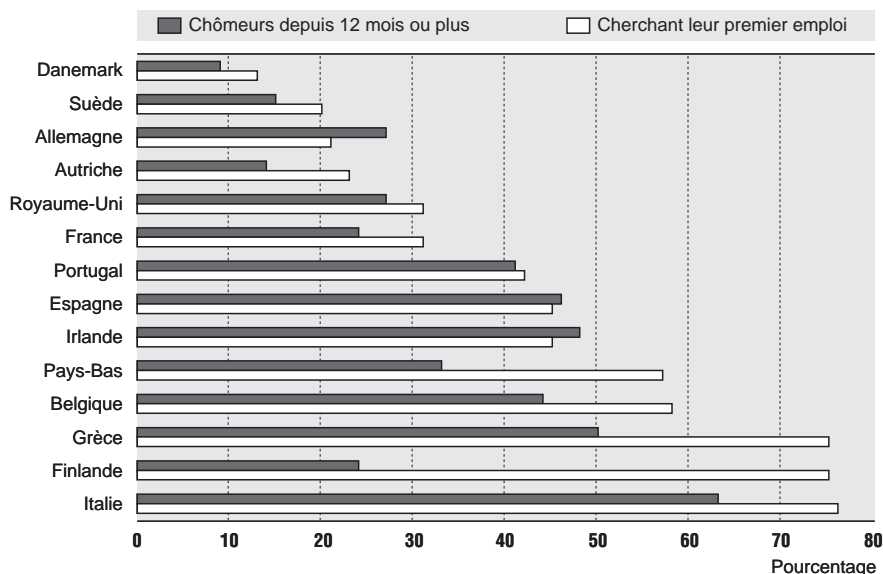
Différents facteurs contribuent à l'efficacité des services locaux de suivi.

- Ils ont reçu une responsabilité claire et explicite pour l'identification et le suivi des jeunes quittant l'école prématurément. On est ainsi assuré qu'ils n'échappent pas aux programmes de formation et d'emploi gérés par différentes administrations, à différents niveaux. Cela implique une intervention rapide si ces jeunes ne trouvent pas d'emploi. C'est important, car passer directement de l'enseignement au chômage accroît les risques de chômage au cours des années ultérieures (OCDE, 1998b).
- Ces services disposent généralement de ressources suffisantes. Par exemple, celui du Comté d'Akershus en Norvège avait en 1997 la responsabilité potentielle d'un groupe de 800 jeunes et disposait d'une équipe de 14 personnes en équivalent plein-temps. Ceux-ci s'ajoutaient au personnel des services scolaires de psychologie et d'orientation, ainsi qu'aux employés des agences de l'emploi chargés des jeunes, avec lesquelles ils collaboraient étroitement.
- Il leur est demandé de travailler avec de nombreux services : l'enseignement, l'emploi, la santé, la police et les services sociaux peuvent apporter leur concours pour répondre aux besoins particuliers des jeunes et pour les aider à mettre en œuvre leurs plans d'action personnels. Dans chacun de ces pays, ces services se situent à plusieurs niveaux : national, comté et municipalité.
- Ces services ne travaillent pas de façon uniforme mais abordent au cas par cas la situation de chaque jeune, en fonction de ses besoins et de son plan d'action personnel. Chaque jeune est suivi par un conseiller ou un tuteur qui est son principal contact. L'orientation et le conseil figurent parmi les services offerts et l'on fait le point périodiquement sur la mise en œuvre de chaque plan d'action.
- Les services locaux peuvent faire appel à un large éventail de programmes d'enseignement, de formation et d'emploi pour répondre aux besoins des jeunes. Il peut s'agir de formation de base ou de remise à niveau, de formation professionnelle, d'activités récréatives, d'emplois aidés, de programmes de développement personnel et de formation sur le tas. La priorité accordée par chacun de ces pays aux mesures pour l'emploi des jeunes leur permet de mettre ces mesures en œuvre.
- Ils ne se limitent pas aux jeunes inscrits comme demandeurs et touchent une population plus large qui a besoin d'assistance. Si l'on ne s'adresse qu'à ceux qui sont inscrits, ceux qui sont le plus en danger au cours du processus de transition sont sous-représentés dans les programmes habituels de préparation à l'emploi (Nicaise, 1999).

Des « filets de sécurité » solides paraissent réduire le nombre de jeunes à risque.

En résumé, les dispositifs mis en place par les pays scandinaves pour les jeunes qui ont quitté l'école prématurément et sont au chômage se caractérisent par : l'accent mis à la fois sur des mesures préventives et curatives ; l'intégration des mesures concernant l'éducation, l'emploi et les politiques sociales ; et une gestion au niveau local permettant de suivre les jeunes et de coordonner différents types de services à différents niveaux. Un certain nombre d'indicateurs montrent la réussite de cette démarche. En premier lieu, elle permet de maintenir à un faible niveau le pourcentage de jeunes qui passent directement de l'école au chômage : en 1995, c'est au Danemark et en Suède que la proportion de chômeurs de 15-24 ans à la recherche de leur premier emploi était la plus faible parmi 14 pays européens (figure 4.3).

**Figure 4.3. Pourcentage de chômeurs de 15-24 ans qui
i) cherchaient leur premier emploi et
ii) étaient au chômage depuis 12 mois ou plus, 1995**



Source : EUROSTAT (1997)

En second lieu, cette approche s'accompagne d'un faible niveau de chômage de longue durée chez les 15-24 ans : le Danemark et la Suède étaient avec l'Autriche les pays dans lesquels la proportion de chômeurs depuis 12 mois ou plus chez les 15-24 ans était la plus faible pour le même groupe de pays et la même année (figure 4.3)¹⁹.

Troisièmement, la proportion de jeunes de 15-19 ans au chômage et non en formation est très en-dessous de la moyenne des 15 pays pour lesquels on dispose de données comparables au Danemark et en Suède, ainsi qu'en Autriche, aux États-Unis et en Suisse parmi les pays de l'examen (tableau 4.4).

19. Les données concernant la Norvège ne sont pas disponibles suivant la même source.

Cependant, dans ces pays, la proportion des 20-24 ans qui sont au chômage mais pas en formation n'est pas beaucoup plus faible. Parmi les pays de l'Examen, c'est en Autriche, aux États-Unis et en République tchèque que l'on trouvait les taux les plus faibles en 1996. Le Danemark se situait aux trois quarts de la moyenne des pays étudiés et la Suède près de la moyenne (tableau 4.4)²⁰.

Enfin, le Danemark, la Finlande et la Norvège connaissent des taux de chômage de longue durée des jeunes qui sont parmi les plus faibles des pays de l'OCDE (tableau 2.10). Au Danemark et en Norvège, ce taux a diminué chez les moins de 20 ans au cours des années 90. Ce sont les seuls pays de l'OCDE dans lesquels cela s'est produit, et cette baisse a correspondu étroitement avec la mise en place des dispositifs constituant des « filets de sécurité ». Au Danemark, cette mise en place s'est faite progressivement au cours des années 90. Elle a correspondu avec une diminution progressive de la part de jeunes chômeurs de moins de 20 ans qui sont au chômage depuis six mois ou plus²¹. La Norvège a mis en place en une seule fois des mesures et des programmes du même type, en même temps que des réformes majeures de l'enseignement secondaire du deuxième cycle. Ces mesures ont correspondu avec une baisse soudaine et importante du chômage des jeunes de moins de 20 ans après 1995 (figure 4.4).

En Suède, le chômage à long terme des moins de 20 ans n'a pas diminué au cours des années 90. Mais il est resté constamment inférieur à la moyenne de l'OCDE et n'a pas augmenté, malgré une grave dégradation de la situation de l'emploi durant cette période²². L'expérience de la Suède contraste avec celle de la Hongrie, par exemple, où une chute semblable du niveau de l'emploi au cours des années 90 a entraîné une forte hausse du chômage à long terme des jeunes (tableau 2.10).

L'évolution du chômage de longue durée des jeunes de moins de 20 ans en Suède contraste également fortement avec celle du chômage de longue durée des jeunes adultes pendant la même période. La proportion de chômeurs de six mois ou plus chez ces derniers s'est élevée régulièrement depuis 1990, à partir d'un des plus faibles niveaux de l'OCDE pour approcher de la moyenne de ces pays. Au cours de cette période, les mesures et les programmes constituant un « filet de sécurité » s'appliquaient en Suède aux jeunes de moins de 20 ans, mais pas au-delà. C'est seulement en 1998 que certains de leurs éléments ont été étendus aux 20-24 ans, tels que l'obligation de les aider plus tôt et une extension du rôle des municipalités plutôt que des services publics de l'emploi pour la gestion des cas particuliers.

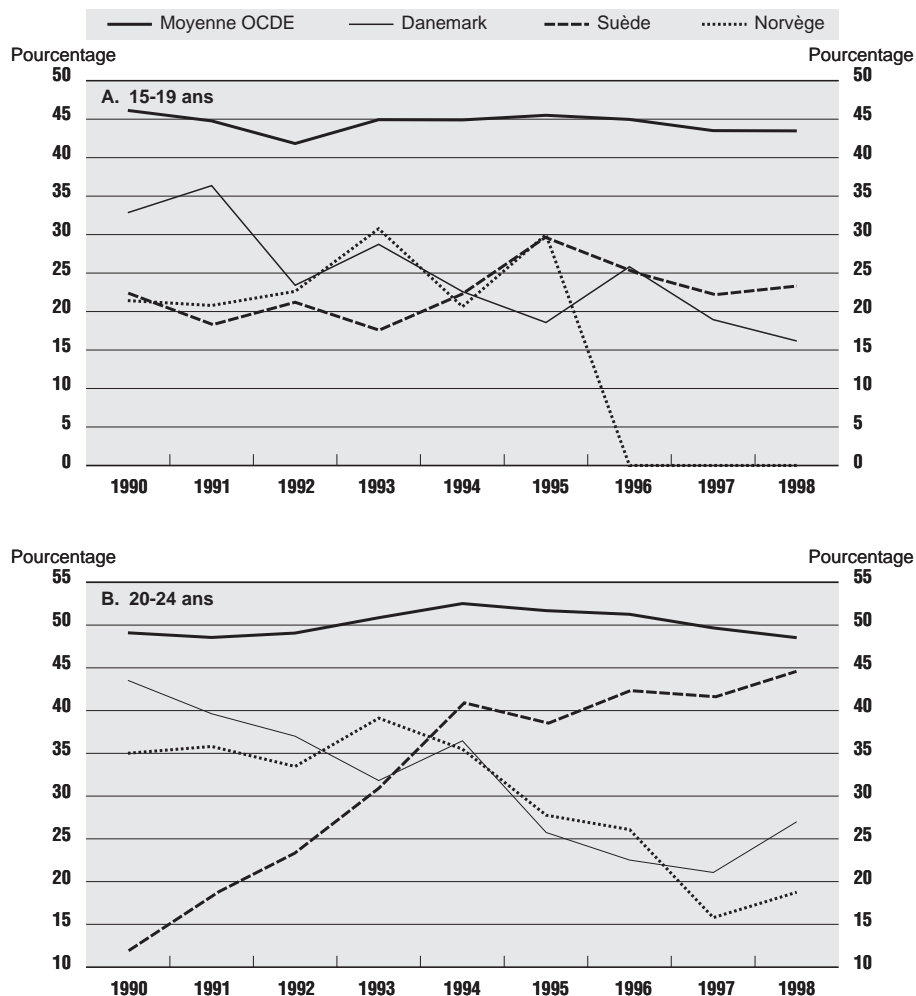
L'aggravation de la situation des jeunes adultes en Suède a donc été essentiellement déterminée par la situation générale du marché du travail. De même, au Danemark et en Suède, la diminution progressive du taux de chômage de longue durée chez les jeunes de 20-24 ans est probablement étroitement associée à l'amélioration générale du marché du travail observée

20. Là encore il n'y a pas de données norvégiennes pour cet indicateur.

21. Depuis qu'au milieu des années 90 l'attribution d'une aide financière aux jeunes est subordonnée à leur participation à des plans d'action individuels gérés localement, les taux de sortie du chômage et de l'inactivité des jeunes se sont élevés à environ la moitié au lieu d'un tiers au milieu des années 90 et les taux de maintien en emploi se sont élevés (Barrell et Genre, 1999).

22. Il est important de souligner que ces résultats peuvent coïncider avec la répétition de courtes périodes de chômage chez les jeunes, qui constituent un problème comme le montre une recherche suédoise (Schröder, 1996).

Figure 4.4. Pourcentage de jeunes chômeurs depuis six mois ou plus, 1990-1998



Source : Voir tableau 2.10.

dans chacun de ces pays depuis le début des années 90²³. Cela confirme les conclusions du chapitre 2 suivant lesquelles le chômage des jeunes adultes est davantage influencé par la situation générale de l'emploi que le chômage des moins de 20 ans.

Les mesures prises au Danemark, en Norvège et en Suède – visant à maintenir à un faible niveau les départs prématurés de l'école et à suivre activement ceux qui ont abandonné pour les réinsérer rapidement – constituent

23. Cette amélioration a dû également contribuer à la baisse du chômage de longue durée chez les moins de 20 ans. Des mesures efficaces de mise en place de « filets de sécurité » jouent un rôle au même titre que la situation générale du marché du travail et que les autres facteurs qui influent sur les résultats de la transition.

l'une des stratégies qui ont montré leur efficacité pour réduire le nombre de jeunes de moins de 20 ans qui ne sont pas normalement scolarisés ou en activité. Néanmoins, comme on vient de le voir, l'impact de ces mesures est plus faible sur les 20-24 ans.

La Stratégie européenne pour l'emploi (Communautés européennes, 1999b) demande aux pays Membres d'adopter quelques-uns des principaux éléments des mesures des pays scandinaves pour constituer des « filets de sécurité » afin de lutter contre le chômage des jeunes. Il s'agit en particulier de l'approche préventive visant à réduire le nombre de ceux qui sont touchés par le chômage et d'une intervention précoce pour aider les jeunes chômeurs. Une démarche plus active visant à limiter le nombre de jeunes à risque dans le processus de transition peut être constatée dans les initiatives de certains pays qui ont participé à l'Examen thématique. En République tchèque, le droit aux allocations de chômage a été restreint en 1992 et leur montant a été réduit, ce qui a découragé les jeunes demandeurs d'emploi de rester au chômage (Grootings, 1999). Au Royaume-Uni, le New Deal en faveur des jeunes a été mis en place en 1998 avec pour objectif explicite de leur éviter le chômage de longue durée (Layard, 1998 ; Communautés européennes, 1999b). Il combine la carotte constituée par le droit à une aide avec l'exigence de participation active à cette aide comme condition pour bénéficier d'allocations. De même, l'allocation aux jeunes (*Common Youth Allowance*) mise en place en Australie récemment et un grand nombre d'initiatives américaines pour inciter au retour à l'emploi conditionnent le bénéfice d'une allocation à une exigence semblable de participation active (Bishop, 1998).

Cependant, bon nombre de ces initiatives ne comportent pas les autres éléments essentiels qui composent les filets de sécurité des pays scandinaves : l'accent sur la prévention complétant les mesures curatives ciblées ; une bonne intégration des politiques de formation, d'emploi et des politiques sociales donnant la priorité à l'acquisition d'une qualification du deuxième cycle secondaire ; et des services locaux efficaces capables de repérer les jeunes qui ont quitté l'école prématurément et de coordonner les aides qui leur sont destinées dans différents organismes et à différents niveaux.

4.4. Qualité de l'information et de l'orientation

Les jeunes ont besoin d'une information de qualité facilement accessible pour pouvoir choisir en connaissance de cause leur orientation scolaire et professionnelle. Ils ont également besoin d'une orientation et de conseils personnels pour mieux définir leurs intérêts et leurs objectifs, afin de comprendre les possibilités et les risques qu'implique pour eux le marché du travail. L'information et l'orientation deviennent plus importantes. Les jeunes doivent faire des choix plus difficiles, parmi des options de plus en plus diversifiées en matière d'éducation, de formation professionnelle et d'emploi. L'information et l'orientation peuvent en particulier jouer un rôle important vis-à-vis des jeunes tentés d'abandonner l'école, pour les inciter à acquérir au moins une qualification du deuxième cycle secondaire, et vis-à-vis de ceux qui l'ont abandonnée, pour les aider à revenir en formation. Des travaux récents indiquent qu'une orientation et des conseils bien ciblés permettent de développer les compétences des jeunes en matière de résolution de problèmes et de conflits, de discipline de travail et de recherche d'emploi pendant la phase de transition (Hannan et Werquin, 1999).

Les politiques d'autres pays comportent certaines mesures semblables.

L'importance des services d'information et d'orientation s'accroît.

Ils doivent répondre à des besoins plus diversifiés pendant une période plus longue.

Les pays ont une conception différente de l'information et de l'orientation.

Beaucoup d'exemples d'innovations et de bonnes pratiques existent, mais il reste beaucoup à faire.

Dans certains pays, l'information et l'orientation font partie du programme d'études.

Alors que les filières de formation déterminées et les points de sortie uniques font place à des formations modulaires et interconnectées, les jeunes doivent construire des itinéraires de formation plus individualisés. L'information et l'orientation doivent donc répondre à des besoins plus diversifiés. Les jeunes ont besoin d'une aide suivie dans leur orientation professionnelle pendant une période de plus en plus longue. On s'éloigne du modèle d'une adéquation entre choix professionnels, filières et professions, qui déterminerait l'orientation des jeunes, pour aller vers un modèle de développement individuel visant à préparer des individus autonomes, responsables de leurs choix et de leur progression (OCDE/CERI, 1996).

Suivant les pays, les services d'information et d'orientation sont conçus de manière différente. Les systèmes dominés par l'enseignement professionnel et par des marchés du travail à caractère professionnel mettent l'accent sur une information et une orientation fondées sur des choix professionnels, même s'ils appliquent des méthodes individualisées d'orientation. C'est le cas de l'Autriche et de la Suisse²⁴. Dans les pays comme le Canada, les États-Unis ou le Japon, où dominent les filières d'enseignement général et où une faible partie des marchés du travail ont un caractère professionnel, l'objectif principal de ces services consiste plutôt à chercher à orienter les jeunes en fonction de leur réussite scolaire et de leurs goûts. Enfin, dans les pays où les systèmes éducatifs sont modularisés, comme la Finlande et le Royaume-Uni, l'accent est mis davantage sur l'orientation et le conseil professionnel individualisés.

Au cours des dernières années, les réformes éducatives ont fait une place importante à l'information et à l'orientation dans la plupart des pays participant à l'Examen. De plus, l'information et l'orientation sont devenues des éléments importants des programmes pour l'emploi des jeunes, en particulier ceux qui visent les chômeurs de longue durée et les jeunes à risque. Dans certains pays – par exemple en Norvège et au Royaume-Uni – une coopération plus poussée s'est instaurée entre les écoles et les entreprises pour informer les jeunes sur le monde du travail. Dans des pays comme l'Autriche, la Finlande et le Royaume-Uni, on observe une tendance à resserrer les liens entre services d'orientation dans les écoles et dans les services de l'emploi. Ces évolutions visent souvent à surmonter la tendance à privilégier l'enseignement général et à encourager les jeunes à envisager de suivre des filières professionnelles. Les innovations sont néanmoins plus ou moins poussées et diffusées dans un même pays et entre pays, et il reste encore beaucoup à faire pour améliorer la qualité, la cohérence et l'accessibilité des services d'information et d'orientation, ainsi que pour surmonter le cloisonnement entre les prestataires.

Ces dernières années, l'intégration de l'information et de l'orientation dans le programme d'études de l'ensemble, ou d'une partie de l'enseignement secondaire du premier cycle de certains pays, a constitué une évolution importante. C'est le cas par exemple de l'Autriche, de la République tchèque, du Royaume-Uni, de la moitié des provinces du Canada, et de nombreux États des États-Unis, grâce aux financements apportés par le *School to Work Opportunities Act* de 1994.

24. Au Danemark, la formation professionnelle et les marchés du travail professionnels sont également très développés et l'accent est fortement mis sur l'orientation, dans les écoles et dans d'autres lieux. Il est cependant intéressant de noter que, dans ce pays, l'orientation assurée dans les écoles semble insister principalement sur les choix éducatifs et sur le développement personnel. L'information professionnelle semble relativement moins satisfaisante que l'information scolaire.

Ces programmes d'information et d'orientation ont généralement recours à des méthodes actives, telles que l'élaboration de projets, ou à de courtes périodes de stage en entreprise ou d'observation en poste de travail. Les employeurs et les responsables des entreprises locales sont souvent impliqués, non seulement pour proposer des stages, mais aussi pour faire des exposés dans les écoles auprès des élèves et répondre à leurs questions (Watts, 1994 ; Dusseldorp Skills Forum and Career Education Association of Victoria, 1997). Il existe beaucoup d'exemples de programmes attrayants et efficaces de ce type ; ils ont souvent largement recours aux multimédias et incitent les jeunes à organiser leur propre apprentissage.

L'information et l'orientation sont généralement conçues pour encourager les jeunes à mieux connaître leur environnement socio-économique, ainsi que les principales caractéristiques des emplois, et à commencer à réfléchir à leurs motivations, à leurs points forts, à leurs points faibles et à leurs projets d'avenir. Au premier cycle secondaire, l'objectif consiste à motiver les élèves à un moment critique de l'adolescence et à les préparer à choisir parmi les filières du deuxième cycle secondaire. Mais ceux qui passent directement de l'enseignement obligatoire à une formation professionnelle ou à un apprentissage doivent faire des choix professionnels relativement précoces, mais décisifs.

Il est fréquent que les élèves qui ont le moins bien réussi à l'école ne bénéficient pas de services d'orientation et d'un soutien suffisants ou adaptés dans le cadre de l'école, et que les plus grands efforts d'orientation et les informations les plus approfondies s'adressent aux jeunes s'orientant vers des études tertiaires. Ce constat est apparu dans l'Examen sur le Danemark, a été observé dans des recherches australiennes (Byrne et Beavers, 1993) et a fait l'objet de commentaires dans des études comparatives sur l'orientation professionnelle au Royaume-Uni et en Europe continentale au début des années 90 (Jarvis, 1994).

Par ailleurs, dans la plupart des pays, les élèves qui s'orientent vers l'enseignement général sont surtout conseillés sur les formations tertiaires, mais très peu sur le monde du travail. C'est un problème, en particulier dans les pays où beaucoup de jeunes des filières générales ne s'orientent pas vers une formation tertiaire, ou n'y passent pas directement à la fin de l'enseignement secondaire. Entre le tiers et la moitié des jeunes semblent être dans ce cas en Australie, au Canada, en Finlande, en Hongrie, en Norvège, au Portugal et en Suède. Bon nombre de ces jeunes risquent de passer par une période prolongée et improductive de transition entre la fin de l'enseignement secondaire et leur insertion professionnelle, ce qui est un sérieux problème pour les politiques de certains pays. Une information et une orientation plus développées sur le monde du travail, et pas seulement sur l'enseignement supérieur, pourraient éviter ce problème à bien des jeunes, ou le minimiser.

Si, dans beaucoup de pays, les écoles recherchent des contacts informels avec les employeurs et réciproquement lorsque ces derniers souhaitent recruter des jeunes, les liens institutionnels comme ceux qui existent au Japon sont rares²⁵. Le récent *Job Pathways Programme* en Australie, qui prévoit un financement au bénéfice des écoles pour qu'elles aident leurs diplômés à rechercher un emploi est une exception notable.

Mais l'accès à l'orientation et au conseil reste souvent inégal.

Et les élèves des filières générales ne sont pas suffisamment informés sur les autres filières et sur la vie active.

L'aide à la recherche d'emploi et le suivi par les établissements scolaires se développent – mais pas assez vite.

25. Pour une présentation plus détaillée du fameux système *Jisseki-Kankei*, voir la section 4.2.

L'aide à la recherche d'emploi et le suivi des étudiants semblent beaucoup plus répandus dans les établissements tertiaires, en particulier dans les pays où ceux-ci – qu'ils soient publics ou privés – sont en concurrence pour trouver des étudiants afin de maintenir leur niveau de financement. C'était traditionnellement le cas surtout en Amérique du Nord et l'Université de Sherbrooke au Québec (Canada) donne un exemple remarquable d'une coopération continue et bien organisée avec les employeurs. Au cours de ces dernières années, un nombre croissant d'établissements de formation tertiaire vont également dans ce sens en Europe. Le centre d'orientation professionnelle de la Wirtschaftsuniversität de Vienne en Autriche est un exemple réussi de services de conseil et d'emploi, qui organisent notamment des Forums des métiers avec la participation de milliers d'entreprises. Un autre modèle intéressant est celui du service des carrières de l'Université de Stockholm, qui offre aux étudiants des services d'orientation professionnelle et d'aide à la recherche d'emploi, avec le concours d'un personnel et des financements des services publics de l'emploi.

L'informatisation des services d'orientation s'est beaucoup améliorée...

Dans tous les pays visités, l'informatisation de l'orientation et de l'information a beaucoup progressé. Des dispositifs informatisés peuvent se situer dans les établissements scolaires, dans des unités mobiles attachées à plusieurs écoles, ou dans des agences de l'emploi ou centres d'information accessibles aussi bien aux étudiants qu'à ceux qui sont sortis de l'enseignement. Ces moyens permettent des recherches autonomes sur les professions, sur les offres d'emploi, sur les principales filières de formation et sur les programmes offerts par les établissements de formation. Les exemples les plus remarquables permettent aux jeunes de définir par eux-mêmes leur profil personnel, en suivant une démarche structurée et d'évaluer eux-mêmes leurs souhaits, leurs motivations et leurs capacités, puis de les confronter avec les caractéristiques de différents types d'emplois et de formations (Holland, 1997). Dans certains cas, les informations sur le devenir professionnel des diplômés des différentes formations sont disponibles au niveau national, régional et provincial. Lors de la visite de l'équipe des examinateurs, il était prévu en Finlande de diffuser les informations dans chaque école.

... mais ils doivent s'intégrer dans une stratégie cohérente.

Les jeunes semblent apprécier ce type de recherche. Mais pour que celle-ci soit efficace, les matériels et les logiciels doivent être complétés par des ressources et du temps consacrés aux autres éléments de l'aide à l'orientation, pour permettre aux jeunes d'exploiter pleinement le potentiel de l'informatique : cours sur l'orientation faisant partie intégrante du programme d'études, stages dans le monde du travail, et entretiens individuels avec des conseillers pour ceux qui en ont besoin.

On observe un développement et une intégration des services d'orientation.

Les services d'information et d'orientation se situaient traditionnellement dans les établissements scolaires et dans les services de l'emploi, qui poursuivaient fréquemment des objectifs quelque peu différents. Les services scolaires ont souvent été surtout préoccupés de la réussite scolaire des élèves, alors que les services de l'emploi donnaient la priorité au placement professionnel. Avec l'effacement progressif de la frontière entre formation et emploi, beaucoup de pays ont favorisé une coopération accrue entre les deux types d'organismes. Cette coopération a pu être initiée aussi bien par les ministères concernés que par des initiatives locales. Au Royaume-Uni, les services d'orientation gérés précédemment par l'administration locale de l'enseignement ont été transformés en « entreprises » avec un financement public. Elles

Encadré 4.9. Deux pays avec des systèmes d'information et d'orientation très développés, mais très différents

Autriche

L'Autriche accorde une importance extraordinaire à l'information et à l'orientation des jeunes, par suite de l'évolution rapide du marché du travail et d'un système de formation très différencié qui exige des choix précoces d'orientation. L'information et l'orientation professionnelles revêtent de nombreuses formes, du fait de la réglementation et d'une coopération spontanée d'un grand nombre d'acteurs. Les organisations patronales et syndicales locales ou régionales gèrent des centres d'information et d'orientation pour les jeunes. Il existe de plus des services dans les écoles et dans les services pour l'emploi. En outre, différents ministères, les partenaires sociaux, les établissements d'enseignement, les régions et les municipalités coopèrent par exemple pour organiser des forums des métiers qui attirent un grand nombre de visiteurs. La diversité des organismes impliqués permet de répondre efficacement aux jeunes, même si la pléthore d'information et de prestataires d'orientation peut dérouter. Elle encourage également ceux qui recherchent des conseils à comparer l'information et les suggestions émanant de sources et de points de vue différents. La connaissance du monde du travail par les jeunes autrichiens est également renforcée par de nombreuses possibilités d'acquérir de manière organisée une expérience du travail, aussi bien par les apprentis que par les étudiants dans les écoles professionnelles à plein-temps.

Malgré l'importance de l'information et de l'orientation, le taux d'abandon du deuxième cycle secondaire et de l'enseignement tertiaire reste relativement élevé. Les services d'information et d'orientation ont été accusés d'être responsables de ces problèmes. Mais si l'on y regarde de plus près cependant, le taux élevé d'abandon semble être lié à un certain nombre de barrières et d'incohérences dans la structure et le fonctionnement des itinéraires éducatifs, plutôt qu'à la faiblesse de l'orientation.

Japon

Au Japon, le conseil et l'orientation dans les établissements scolaires jouent un rôle important pour orienter les élèves vers les différents itinéraires de formation et d'emploi. Ils font en même temps partie du système *Jisseki-Kankei* plus global d'articulation étroite et institutionnalisée entre entreprises et écoles (Dore et Sako, 1998). Étant donné que 97 pour cent des élèves du premier cycle secondaire passent au second cycle, le conseil à ce stade consiste à choisir la bonne école en fonction des aptitudes et des résultats de l'élève. Dans le deuxième cycle secondaire, le programme comprend dix heures par an dédiées à l'information sur les carrières. Des professeurs d'orientation professionnelle, choisis parmi des professeurs réguliers sont nommés. Ils disposent d'un certain nombre d'heures pour donner des cours d'orientation professionnelle, rencontrer des employeurs et interviewer les élèves qui ont terminé l'école. De plus, des enseignants de classes traditionnelles se chargent fréquemment de conseiller leurs étudiants sur leur orientation de façon individuelle. L'orientation professionnelle des élèves de l'enseignement général est très différente de celle des élèves de l'enseignement professionnel. Pour les premiers, il s'agit de faire passer des tests et de donner des conseils pour leur orientation vers une université plus ou moins prestigieuse. Les élèves de l'enseignement professionnel reçoivent une information et une orientation plus diversifiées, en particulier sur différentes options d'emploi ou de poursuite de formation. Les étudiants de l'enseignement supérieur bénéficient également de différents types d'orientation et de soutien pour la recherche d'emploi de la part des enseignants, mais également des services de conseil et d'emploi (de plus en plus, grâce aux stages effectués pendant leurs études). La loi sur la sécurité de l'emploi a, pendant de nombreuses années, attribué un rôle particulier aux écoles pour la recherche d'emploi de ses diplômés. Elle autorise les agences pour l'emploi à déléguer une partie de leurs fonctions aux écoles secondaires, les laissant traiter directement avec les employeurs (Kariya, 1999 ; Yoshimoto, 1996).

L'intégration et l'importance des services d'orientation et de placement dans les établissements d'enseignement ont contribué depuis longtemps et de manière décisive à la réussite de la transition des jeunes vers la vie active. On se préoccupe néanmoins de la qualité de la formation des enseignants à l'orientation et d'un certain mécontentement des élèves vis-à-vis d'un système qui les sélectionne en fonction de leur réussite scolaire, plutôt que de leurs intérêts.

doivent jouer le rôle d'intermédiaire entre établissements scolaires, établissements d'enseignement supérieur, institutions privées de formation, entreprises et *Training and Enterprise Councils*. Les entreprises chargées de l'orientation fournissent des conseils et une aide à la recherche d'emploi aux jeunes jusqu'à

l'âge de 18 ans. Dans la mesure où les prestataires de formation sont en concurrence pour rechercher des étudiants sur les marchés locaux et régionaux, ces institutions intermédiaires peuvent jouer un très grand rôle dans le fonctionnement du marché de la formation.

Dans les établissements scolaires, le conseil aux étudiants doit comporter des conseils personnels, sociaux et éducatifs, en plus d'une information et d'une orientation professionnelles. Lorsque des services étendus de ce type sont à la disposition des élèves, ils peuvent non seulement leur permettre de prendre de meilleures décisions sur le plan éducatif et professionnel, mais également améliorer leurs résultats éducatifs et le climat général de l'établissement. Une étude sur un grand projet de ce type au Missouri (États-Unis) confirme cette analyse (Lapan *et al.*, 1997).

Une orientation et un soutien de meilleure qualité sont importants pour les jeunes à risque.

Depuis que les mesures pour l'emploi en faveur des jeunes chômeurs et de ceux qui risquent l'exclusion ont pris un caractère plus actif – en donnant souvent aux jeunes une qualification formelle plutôt qu'une courte formation non reconnue – les services d'information et d'orientation au niveau local, ainsi que les agences pour l'emploi jouent un rôle de plus en plus important. Les mesures actives d'aide à l'emploi combinent généralement des indemnités de chômage ou d'autres soutiens financiers avec une participation obligatoire à l'un des programmes de formation et de préparation à l'emploi. Les services d'information et d'orientation doivent donc s'efforcer de toucher ces jeunes aussi tôt que possible, de les informer sur les différents programmes et sur les conditions financières, ainsi que de les aider à faire un choix en fonction de leurs intérêts et de leurs capacités. Ils doivent également garder le contact avec les participants aux programmes, afin de suivre leur évolution et d'évaluer les résultats à la fin du programme. La section 4.3 souligne l'importance du rôle que jouent le conseil et l'orientation dans les « filets de sécurité » de certains pays scandinaves ces dernières années.

Beaucoup de pays de l'Examen thématique sont de plus en plus conscients de la nécessité de considérer le conseil et l'orientation comme une partie intégrante de l'aide apportée aux jeunes chômeurs et aux jeunes à risque (Martin, 1998). Le programme *New Deal* du Royaume-Uni en est actuellement l'un des exemples les mieux connus. Un soutien et une orientation personnalisés constituent un élément essentiel des « filets de sécurité » efficaces, qui ont contribué à maintenir à un niveau faible le chômage à long terme des jeunes dans certains pays scandinaves. Pour que ce type de mesures soit efficace, il faut un grand nombre de conseillers formés et qualifiés, collaborant étroitement avec les établissements scolaires, les employeurs et les services sociaux.

A côté d'initiatives et d'expériences de qualité, on observe un manque de cohérence dans l'action gouvernementale et une insuffisance des ressources dans la plupart des pays.

Si l'on peut observer de très bons exemples dans tous les pays examinés, l'information et l'orientation ne sont pas systématiquement considérées comme prioritaires et l'absence d'objectifs clairs et de ressources suffisantes empêche une diffusion plus large de ces bons exemples. La dispersion des responsabilités à différents niveaux des pouvoirs publics, des administrations et des institutions privées, ainsi que la concurrence ou le manque de coopération entre différents prestataires expliquent l'insuffisance des résultats.

Les éléments essentiels de l'information et de l'orientation sont abordés de manière différente suivant les pays participant à l'Examen. Plus préoccupantes sont les grandes différences que l'on peut souvent observer dans un même pays en ce qui concerne les points suivants : information et orientation constituant ou non une partie intégrante du programme d'études ; partage de

la responsabilité des services d'information et d'orientation entre l'école et d'autres institutions ; modalités suivant lesquelles ces services sont fournis ; ressources humaines et financières disponibles ; et formation et qualification des personnels concernés. Il manque une claire définition des objectifs de l'action gouvernementale et des priorités.

Dans un contexte de restrictions financières et de délégation de la responsabilité du financement aux établissements ou aux régions, on constate dans beaucoup de pays une diminution des ressources affectées à l'information et à l'orientation. Cette évolution a coïncidé avec des réformes dont l'application efficace aurait exigé au contraire un renforcement de l'orientation. Ces problèmes ont été constatés au Canada, en Finlande et en Suède, mais ce ne sont pas les seuls pays concernés.

Dans les établissements scolaires, l'information et l'orientation sont des activités souvent marginales disposant de peu de moyens, et non des fonctions essentielles, clairement intégrées dans la mission éducative de l'école. Les qualifications des enseignants et des conseillers des établissements en matière d'orientation, notamment un manque de connaissance et de compréhension du monde du travail constituent un problème. Un autre problème résulte de l'insuffisance du temps disponible pour conseiller individuellement les élèves.

Dans certains pays, il existe au moins un conseiller qualifié et spécialisé par école, déchargé des tâches administratives ou d'enseignement (souvent un psychologue avec une formation complémentaire en orientation professionnelle). Mais la plupart des pays n'organisent qu'une formation en cours d'emploi de durée variable en matière d'information et d'orientation pour des enseignants chargés d'autres matières. La question de savoir si le conseil professionnel approfondi doit se situer dans l'école, dans les services de l'emploi ou dans des centres spécialisés n'est toujours pas tranchée. Mais cela ne justifie pas le manque d'attention et de ressources accordé à la qualification des conseillers d'orientation, ni le manque de temps affecté aux différents éléments de l'orientation – quelle que soit sa localisation.

Tous les jeunes ont droit à une assistance pour préparer leur vie professionnelle au sens large, conçue comme une progression tout au long de la vie comportant des périodes de formation et d'emploi. Ce processus implique que l'on réponde à certains de leurs besoins : mieux se connaître et prendre conscience de ses capacités ; s'informer sur les formations et sur les professions ; développer une capacité à prendre des décisions et à planifier sa vie professionnelle ; ainsi qu'une capacité à mettre en œuvre ses plans et ses décisions (Conger, 1994 ; Maddy-Bernstein et Cunanan, 1995). Si l'on veut répondre à tous ces besoins, il faut généraliser l'accès à une information et à une orientation de qualité. La question principale qui se pose aux politiques nationales de transition est de savoir comment le faire efficacement et à un coût raisonnable.

Les services d'information et d'orientation suivent traditionnellement l'un des deux modèles suivants : un modèle éducatif centré sur l'enseignement en classe ; et un modèle s'appuyant sur une relation personnelle entre le jeune et le conseiller. Tous deux présentent des inconvénients s'ils doivent servir de base à des services de qualité qui soient généralisables à un coût abordable. Dans le modèle centré sur la classe, l'enseignant risque de manquer de compétences dans tous les domaines qui peuvent avoir la préférence des

Comment généraliser l'accès à une information et à une orientation de qualité à un coût raisonnable ?

jeunes et de voir ses connaissances de plus en plus dépassées avec l'évolution du monde du travail. Ce modèle risque d'être trop centré sur les choix éducatifs futurs des jeunes et pas assez sur le choix d'une profession. Le second modèle peut comporter les mêmes inconvénients. Il peut en outre constituer une option très coûteuse si l'on veut le généraliser et si l'on cherche à répondre à toute la gamme des besoins des jeunes. Les deux modèles sont extrêmement dépendants des qualifications des spécialistes de l'orientation et du conseil, et du temps qui leur est alloué. Avec la forte augmentation du nombre de jeunes qui ont besoin d'information et d'orientation, les deux modèles supposent une augmentation du personnel d'orientation à un niveau trop coûteux pour la plupart des pays.

A ces modèles traditionnels a donc été opposée une approche plus ouverte et plus globale, dans laquelle le rôle des conseillers et des enseignants est complété et renforcé par un ensemble cohérent de méthodes : l'information et l'orientation professionnelles font davantage partie du programme d'études ; les ordinateurs et d'autres médias sont largement utilisés ; et des sources d'orientation moins formelles telles que les anciens élèves, les parents, les employeurs et les membres de la collectivité sont encouragés à apporter une aide dans ce domaine (Watts, 1994 ; Dusseldorp Skills Forum et Career Education Association of Victoria, 1997 ; Chiousse et Werquin, 1999). Dans ce type d'approche globale, le rôle des spécialistes de l'orientation professionnelle doit être élargi : l'enseignant ou le conseiller qu'ils étaient doivent combiner l'enseignement ou le conseil avec des tâches très étendues de coordination.

Pour beaucoup de jeunes, en particulier ceux qui rencontrent les plus grandes difficultés pendant leur période de transition, le conseil et l'orientation en face à face resteront certainement un élément essentiel pour répondre à leurs besoins à l'une ou l'autre des étapes de leur formation. Pour être efficace, ce personnel doit disposer de qualifications de haut niveau et de bonnes conditions de travail.

Des services d'information et d'orientation de qualité et accessibles à tous devraient être développés sur les bases suivantes, sans se limiter aux modèles du conseil ou de la classe :

- production par des organismes spécialisés d'une information de qualité sur les emplois et sur le monde professionnel, avec des présentations variées ;
- recours à des techniques de travail autonome d'évaluation personnelle (multimédia, documents écrits, travaux en groupe), ainsi que de recherche d'emploi et de formations par les élèves ;
- intégration systématique de l'information et de l'orientation dans le programme d'études ;
- possibilités offertes à tous les jeunes d'effectuer des stages dans le monde du travail ; et participation systématique et organisée des différents membres de la collectivité : employeurs, anciens élèves et parents.

Ce type de réponse globale aux besoins d'information et d'orientation devrait s'intégrer dans des stratégies plus larges visant à relier les institutions éducatives, les services d'emploi et les services sociaux s'adressant aux jeunes de manière individualisée.

4.5. Des institutions et des processus efficaces

Les études comparatives (par exemple Hannan, Raffaele et Smyth, 1996 ; Stern et Wagner, 1999 ; Shavit et Muller, 1998) soulignent que l'aboutissement du processus de transition dépend beaucoup du contexte institutionnel national (filières, programmes d'études, systèmes de qualification, règlements de formation, structure du marché du travail, etc.). Ce contexte est incontestablement important. Le tableau 2.1a montre que parmi les pays participant à l'Examen thématique, l'Autriche, le Japon, la Norvège et la Suisse sont les mieux placés pour obtenir de bons résultats. Ce sont aussi ceux qui figurent le moins fréquemment dans le dernier quart des pays de l'OCDE du point de vue des indicateurs de résultats. Dans chacun de ces pays, le processus de transition des jeunes est régi par un cadre institutionnel bien structuré, qui s'est construit sur une longue période. Mais ces institutions diffèrent beaucoup d'un pays à l'autre.

Dans le cas du Japon, les difficultés rencontrées en matière de transition au cours des années 50 et 60 ont incité à créer des institutions nationales (le système *Jisseki Kankai* décrit à la section 4.2), qui ont permis de créer une relation étroite entre les entreprises et les établissements scolaires et de faciliter le recrutement des jeunes en fin de scolarité. Les écoles, les jeunes et les employeurs peuvent ainsi mieux comprendre les critères utilisés pour recruter les jeunes. Les employeurs ont davantage confiance dans la capacité des écoles à développer les aptitudes qu'ils recherchent et dans les évaluations des enseignants. Le Japon a réussi à assurer une bonne insertion professionnelle aux jeunes. Pourtant il leur offre peu de possibilités d'acquérir une expérience du travail lorsqu'ils sont étudiants, il n'a pas l'équivalent des itinéraires très organisés des pays d'apprentissage, ni de « filets de sécurité » pour ceux qui n'ont pas réussi à obtenir une place stable en formation ou un emploi.

En Autriche et en Suisse, les systèmes développés d'apprentissage ou d'enseignement professionnel s'appuient sur un dispositif national de garantie de qualité par la réglementation et par des accords contractuels. Ils ne reposent pas uniquement sur une simple consultation, mais sur une cogestion des principales institutions qui gèrent le système (employeurs, organisations syndicales, administrations régionales et nationales). En effet, beaucoup de réformes de ces dix dernières années qui concernaient la redéfinition des règlements de formation et la mise à jour de programmes de formation ont été initiées et activement promues par les partenaires sociaux. En Norvège également, il existe une tradition d'implication des employeurs, des syndicats et d'autres acteurs dans la gestion courante et le contrôle de la qualité du système de formation professionnelle, afin de développer une cogestion à partir d'un consensus négocié. Ces idées, qui reposent sur le partenariat social, des institutions solides et de fortes traditions de coopération entre tous les acteurs concernés permettent également un bon équilibre entre l'innovation et la continuité. Alors que ces systèmes de formation répondent de plus en plus aux changements économiques, ils sont moins souvent l'objet de grandes réformes comme c'est le cas pour d'autres systèmes éducatifs.

D'autres pays, qui n'obtiennent pas d'aussi bons résultats, ont des difficultés plus grandes pour créer des institutions permettant de favoriser la transition. Les raisons en sont diverses. Depuis 1989, la Hongrie a dû mettre en place un cadre institutionnel en partant de zéro (Lannert, 1999). N'ayant pas eu de société civile pendant plusieurs décennies, elle a dû non seulement concevoir une législation complète sur le système d'éducation et de formation,

Les résultats du processus de transition dépendent de l'efficacité des institutions qui le régissent.

mais également créer les institutions sur lesquelles il s'appuie : un mouvement syndical moderne, un réseau d'organisations patronales, des chambres de commerce et des métiers, et des organismes de conseil en matière de formation. Ces efforts ont coïncidé avec une période où la situation de l'emploi était très difficile. Au Royaume-Uni, un ensemble d'institutions ont été progressivement élaborées pour définir des normes et garantir la qualité et le financement de la formation. Elles ont été en grande partie mises au point au niveau central, avec des organismes publics. Leur complexité fait qu'elles sont relativement peu transparentes pour ceux qui devraient s'engager dans leur mise en application. Au Canada, de grandes différences régionales et une diversité ethnique et culturelle ont rendu plus difficile l'élaboration d'un cadre institutionnel cohérent. De plus, le recours à l'immigration comme source importante de main-d'œuvre qualifiée a pendant longtemps contribué à limiter la participation systématique des organisations patronales à la formation.

Des dispositifs efficaces sont nécessaires à la mise en œuvre des politiques.

En Autriche, en Norvège et en Suisse, les acteurs clés sont impliqués de manière institutionnelle dans la gestion du système de formation professionnelle suivi par la majorité des jeunes. Ils participent également à l'élaboration des politiques de formation pour définir les filières de formation, les grandes lignes des programmes d'études, les systèmes de qualification, les règlements de formation et les modes de rémunération qui conditionnent la transition des jeunes vers la vie active. Un équilibre approprié entre le rôle des acteurs nationaux, régionaux et locaux et entre des approches centralisées et décentralisées est un élément important pour garantir la réussite des nouvelles politiques affectant la transition. Trop compter sur des initiatives locales, surtout en l'absence de ressources suffisantes, peut entraîner des problèmes de qualité et des inégalités régionales. A l'inverse, s'appuyer excessivement sur des décisions centralisées nuit à l'adaptation aux demandes diverses et changeantes de qualifications. Le Danemark donne un bon exemple d'une combinaison de décentralisation et de délégation des responsabilités dans un cadre national réglementé et négocié. Il est décrit dans l'encadré 4.10.

Un équilibre entre les approches nationales et locales, centralisées et décentralisées est nécessaire.

La nature du dialogue social peut différer considérablement d'un pays à l'autre. Dans les pays où l'apprentissage prédomine, l'implication des employeurs et des syndicats dans la formation ne se limite pas aux organismes nationaux, mais est également très importante au niveau local et régional. Et elle s'étend bien au-delà de la formation en apprentissage : c'est notamment le cas du conseil professionnel, des programmes de préparation à l'emploi et de l'enseignement professionnel à plein-temps. En Autriche par exemple, les organisations d'employeurs et les syndicats locaux participent activement au conseil, à l'information et à l'orientation des jeunes pour les aider dans le choix d'un apprentissage, ainsi qu'à l'évaluation des apprentis dans un cadre national réglementé. Les organisations locales d'employeurs jouent de plus un rôle important dans le contrôle de la qualité, en évaluant la capacité des entreprises à donner une formation suffisamment large et de qualité, avant le recrutement d'un apprenti. En Norvège, où, à la différence de l'Autriche et de la Suisse, les employeurs ne sont pas obligés d'appartenir à une organisation, la création d'un nombre de places d'apprentissage suffisant pour répondre à la demande, en application des réformes de 1994, s'est révélée plus difficile que ne le pensaient beaucoup d'organisations nationales d'employeurs et de salariés. Un effort important a donc été nécessaire pour informer les membres locaux de ces réformes et pour les persuader de la nécessité d'offrir davantage de possibilités d'apprentissage.

Encadré 4.10. Associer une réglementation centralisée et une souplesse locale : le système d'apprentissage au Danemark

Les collèges d'enseignement technique et commercial au Danemark constituent l'élément essentiel du système de formation professionnelle. Conformément à la loi, chacun d'entre eux est géré par un conseil d'administration composé de représentants des entreprises et des salariés locaux.

Le comité local de la formation, également composé de représentants des entreprises et des salariés, est chargé de l'examen des offres de places de formation en apprentissage par les entreprises. Il s'assure que l'entreprise est capable de donner à l'apprenti le niveau prévu par la réglementation de la formation. Il peut refuser l'offre de l'entreprise s'il constate des insuffisances, ou demander à l'employeur de se mettre d'accord avec une autre entreprise pour offrir les éléments de la formation qu'il ne peut apporter lui-même. Le comité local peut également enlever à une entreprise le droit de prendre des apprentis, s'il considère qu'elle ne peut donner la formation, ou ne peut apporter l'expérience permettant aux apprentis d'acquérir les compétences requises.

Lorsque l'apprenti a terminé sa formation, il passe un examen devant un jury composé d'un enseignant, d'un représentant des employeurs et d'un représentant des salariés. Tous les examinateurs doivent être des spécialistes de son domaine d'études et doivent se référer à la réglementation nationale pour évaluer ses compétences.

Les conseils locaux de formation et leurs représentants au sein des comités de formation professionnelle des collèges disposent d'une grande latitude dans l'interprétation des normes nationales de qualification, définies par la réglementation. Il peut arriver cependant qu'un comité local constate que la réglementation n'a pas suivi l'évolution de la profession. Comme la compétitivité dépend de plus en plus de la capacité à se tenir à jour par rapport aux dernières évolutions, la législation danoise prévoit que le comité local peut demander au directeur du collège local de s'écarter de la réglementation de la formation, ou de la faire modifier par les conseils nationaux. Le directeur doit transmettre de telles demandes à l'administration centrale et celle-ci doit réagir rapidement.

Pour être efficace, la mise en œuvre des politiques publiques devrait tenir compte de ce que l'on peut apprendre des réussites et des erreurs. C'était là l'une des motivations des pays qui ont participé à l'Examen thématique : ils étaient intéressés par les critiques aussi bien que par les résultats positifs des expériences en cours. Il y a différentes manières de tirer les leçons de l'application des politiques publiques. L'une d'elles est le recours systématique au suivi et à l'évaluation pour élaborer les politiques nouvelles. L'encadré 4.11 donne un exemple de la prise en compte systématique du suivi et de l'évaluation dans une réforme majeure des filières de transition.

Une autre manière de tirer parti de l'expérience pour élaborer des politiques consiste à utiliser les projets pilotes pour tester la faisabilité de nouvelles approches et pour suivre les performances de nouvelles institutions. C'est ce qu'a fait la Finlande avec les expériences concernant le deuxième cycle secondaire mentionnées au chapitre 5 et avec la mise en place de nouvelles institutions tertiaires non universitaires. C'est également le cas de la Suède avec les grandes réformes de l'enseignement secondaire appliquées au cours des années 90 et avec les expériences plus récentes de relance de l'apprentissage. Les pays peuvent également tirer les leçons de l'expérience s'ils sont prêts à partir d'initiatives locales réussies pour élaborer des politiques et des programmes au niveau national. Aux États-Unis, l'expérience tirée d'initiatives locales réussies a joué un rôle important dans l'élaboration des réformes qui ont suivi le *School to Work Opportunities Act* de 1994. Il en a été de même avec la décision importante prise en 1994 par le gouvernement australien de créer une *Australian Student Traineeship Foundation* pour stimuler les partenariats locaux école/entreprises.

Le suivi et l'évaluation sont utiles aux décideurs.

Les politiques nationales peuvent s'appuyer sur l'expérience des projets pilotes et sur des initiatives locales réussies.

Encadré 4.11. **Intégrer le suivi et l'évaluation dans la mise en œuvre des politiques publiques**

En 1994, la Norvège a adopté une importante réforme de l'enseignement secondaire du deuxième cycle. Elle a entraîné une diminution des taux d'abandon, une réinsertion plus rapide de ceux qui avaient abandonné, une meilleure progression dans le système scolaire, un accroissement des effectifs des filières professionnelles et de l'apprentissage. Cette réforme impliquait un partage des responsabilités entre l'administration nationale, celle des comtés et les établissements scolaires, ainsi qu'un rôle renforcé pour les employeurs. Il était d'autant plus important – mais aussi plus difficile – d'avoir une bonne connaissance du fonctionnement des écoles secondaires et du devenir de ceux qui en étaient sortis. L'évaluation régulière, afin d'améliorer la connaissance du système de formation est une caractéristique remarquable de la mise en œuvre de la réforme. Sept instituts de recherche ont été chargés de suivre et d'évaluer différentes conséquences de la réforme. Ces études ont porté sur : l'évolution de la première cohorte touchée par la réforme ; la répartition des responsabilités entre les administrations de l'enseignement et leurs relations entre elles ; l'organisation et le contenu des programmes d'enseignement professionnel ; l'impact de la réforme sur les jeunes qui ont des besoins particuliers ; et l'efficacité des services de suivi vis-à-vis des jeunes qui quittent prématurément l'école.

Il faut souligner que les évaluations devaient apporter des informations et des analyses, alors que les études étaient en cours. Cela a permis de prendre des décisions rapides pour apporter des ajustements au processus de réforme. Le recours à des instituts de recherche indépendants pour réaliser des évaluations, plutôt que de les confier à l'administration, a accru leur crédibilité. Le nombre et la diversité de ces instituts ont permis d'ouvrir des perspectives plus larges sur le processus et d'enrichir le pool de compétences disponible pour des évaluations futures.

**Des réformes
coordonnées et globales
sont préférables.**

De nombreux pays parmi ceux qui ont participé à l'Examen thématique ont entrepris au cours des années 90 des réformes de leurs politiques d'éducation, d'emploi et de leurs politiques sociales, afin d'améliorer le processus de transition des jeunes vers l'emploi. Certaines de ces réformes ont été progressives, d'autres ont été du style « big bang ». Certaines ont été globales, d'autres se sont centrées sur des aspects spécifiques. La Norvège et la Finlande ont mis en œuvre une réforme globale de leurs filières du deuxième cycle secondaire touchant plusieurs domaines d'intervention publique ; la Hongrie a mis en place un ensemble de réformes structurelles globales, afin de créer un nouveau cadre institutionnel pour l'éducation et la formation.

Un manque de coordination et de cohérence peut nuire à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une réforme. Lorsque la coordination des réformes est loin d'être optimale, leurs différents éléments peuvent avoir des effets contradictoires ; l'offre de formation peut ne pas répondre à la demande et certains besoins des jeunes peuvent n'être pas correctement évalués ; et les bonnes pratiques, l'innovation et les idées nouvelles peuvent ne pas être diffusées efficacement. La cohérence des actions doit être assurée à la fois sur la plan horizontal et sur le plan vertical : entre différents domaines et quelquefois dans le même domaine ; entre le niveau national et le niveau régional ; et entre les pouvoirs publics et d'autres acteurs-clés.

Des réformes isolées ou partielles ne donnent au mieux que des résultats partiels. Comme dans d'autres domaines des politiques sociales, les réformes globales sont celles qui réussissent le mieux (Agell, 1999 ; Werner, 1999). Elles prennent en compte les questions d'éducation, d'emploi et les questions sociales. Et dans chacun de ces domaines, elles sont globales. Par exemple, pour l'éducation elles prennent en considération le programme d'études, les qualifications, le conseil et l'orientation, la formation des enseignants,

l'évaluation et le pilotage. Dans le domaine de l'emploi elles englobent les rémunérations, les incitations aux employeurs, et l'aide à l'insertion des jeunes à risque sur le marché du travail. Dans le domaine social, elles prennent en compte l'action sur les revenus, son impact sur les incitations à suivre une formation et à occuper un emploi, ainsi que la nécessité d'apporter une aide et d'offrir une orientation aux jeunes. Enfin une volonté ferme de réforme et de la persévérance dans la mise en œuvre des réformes sur une longue durée sont des conditions de la réussite (Gill *et al.*, 1999).

Pour que le processus de transition donne des résultats satisfaisants, de bonnes relations personnelles entre les principaux acteurs sont nécessaires, en plus d'un cadre institutionnel et de processus de mise en œuvre efficaces (Abrahart et Tzannatos, 1999). Ces acteurs ne sont pas seulement des organisations représentatives, mais aussi les jeunes à titre individuel, les enseignants, les employeurs, les parents et les membres de la collectivité. La réussite de l'organisation de la transition au Japon a été attribuée à la capacité d'établir et de renforcer les liens entre ces acteurs (Rosenbaum, 1999). Dans ce pays, les contrats semi-formels pour l'embauche des élèves que les écoles secondaires passent avec des entreprises sont remplacés au niveau tertiaire par le recours systématique aux réseaux d'anciens étudiants par les entreprises et par les universités. Ces réseaux permettent de donner aux étudiants des informations sur les emplois et sur les entreprises et aux entreprises sur des candidats potentiels au recrutement (Kariya, 1999). Une coopération réelle entre les acteurs, fondée sur des préoccupations communes, est importante pour différentes raisons : elle peut améliorer la qualité des informations ; créer des obligations mutuelles et développer la confiance réciproque ; et créer des habitudes de mise en commun. Cela contribue à réduire le risque de voir les jeunes rester en dehors des différents programmes qui leur sont proposés par différentes administrations. Les dispositifs de suivi décrits à la section 4.3 et les mécanismes de mise en œuvre locale sont importants pour créer et renforcer les relations individuelles et les liens qui peuvent faciliter le processus de transition des jeunes.

Que ce soit dans les pays où les relations entre employeurs et organismes de formation initiale sont institutionnalisées, ou dans les autres, on s'intéresse de plus en plus aux partenariats écoles-entreprises, pour partager la responsabilité de la transition des jeunes (OCDE/CERI, 1992). Ces partenariats sont particulièrement appropriés – et peut-être nécessaires – aux sociétés dans lesquelles n'existe pas de tradition bien établie de coopération entre administrations, employeurs, syndicats et organisations locales. Dans certains cas, les politiques publiques ont incité au développement de partenariats locaux et d'organismes intermédiaires. Dans d'autres cas, ceux-ci ont résulté d'une prise de conscience par les acteurs de sérieuses insuffisances des politiques publiques.

Sont particulièrement intéressants les partenariats au niveau local ou régional entre les entreprises (ou organisations patronales), les institutions éducatives, les services de l'emploi et les organisations locales, pour contribuer à la mise en œuvre des programmes et pour les adapter aux conditions locales. On peut constater un développement de ces partenariats locaux dans des pays aussi divers que l'Australie, l'Autriche, le Canada, la Norvège et les États-Unis. Dans certains cas, les partenariats locaux doivent permettre une collaboration étroite entre les acteurs au niveau local. Dans d'autres cas, leur

Le processus de transition est amélioré par de bonnes relations entre les acteurs.

Beaucoup de pays s'efforcent d'encourager les partenariats locaux.

rôle vient en complément de la coopération institutionnelle entre les parties au niveau national. Ils sont par exemple une composante des programmes autrichiens s'adressant aux candidats à l'apprentissage difficiles à placer, dont la formation est partagée entre une ou plusieurs entreprises, des ateliers de formation et des écoles professionnelles.

Les objectifs des partenariats locaux sont multiples.

Les partenariats locaux peuvent répondre à une diversité d'objectifs ; le plus évident est de mobiliser le soutien des employeurs locaux en faveur d'une ou de plusieurs écoles. Leur participation n'apporte souvent que peu d'avantages immédiats aux employeurs, en dehors de l'amélioration de leur image locale. A ce niveau, la contribution de l'employeur peut impliquer la fourniture d'équipement et de matériaux, d'intervenants dans les programmes d'orientation professionnelle, et d'offres de stages courts pour aider les étudiants dans leurs choix ; ils peuvent aussi accueillir les enseignants pour de courtes périodes, afin qu'ils s'informent des évolutions récentes dans les entreprises. Grâce aux partenariats locaux, les employeurs et les représentants de la collectivité peuvent aussi jouer un rôle de conseiller et de parrain pour les élèves à risque et peuvent apporter souvent leur contribution au niveau local à l'élaboration des programmes d'études. Ces partenariats fonctionnent avec un personnel bénévole et à temps partiel venant des écoles et de la collectivité. Ils n'ont besoin que de peu de ressources formelles, mais peuvent également n'avoir qu'une durée de vie limitée, par suite de la difficulté de les maintenir s'ils n'apportent pas d'avantages importants aux écoles et aux employeurs (OCDE/CERI, 1992).

Lorsque les écoles proposent de nombreux stages et diverses formes de travail en entreprise, les partenariats locaux peuvent permettre d'organiser le soutien des employeurs, d'obtenir suffisamment de places de stage, de gérer les formations et d'assurer leur qualité. Ce type de partenariat exige des ressources plus importantes, souvent un coordinateur ou un responsable à plein-temps ; des bureaux ; un financement pour les déplacements et les visites aux employeurs ; et l'accès aux programmes de formation des employeurs et aux outils d'évaluation en milieu de travail. Ces moyens sont parfois mis à disposition conjointement par les écoles et les collectivités, mais le plus souvent par les écoles seules. Si ces programmes sont organisés dans une seule école, les ressources nécessaires sont à sa charge. Mais lorsqu'il s'agit d'appliquer une politique générale de placement en entreprise, sa prise en charge relève des autorités nationales.

La mise en place et le fonctionnement des partenariats locaux ne sont pas faciles à assurer, leur réussite dépend de quelques règles fondamentales.

Créer et faire fonctionner des partenariats n'est souvent pas facile en l'absence d'un cadre institutionnel suffisant sur lequel ils peuvent s'appuyer, comme par exemple une organisation patronale structurée. En Australie, les écoles prennent souvent la responsabilité de la gestion et du fonctionnement des partenariats, alors que les employeurs ont tendance à rester passifs, malgré les avantages qu'ils peuvent en retirer pour leurs recrutements (Malley, Frigo et Robinson, 1999). L'expérience des pays qui ont activement développé et promu des partenariats, ainsi que les recherches américaines (Stern *et al.*, 1994 ; Villeneuve et Grubb, 1996 ; Bassi *et al.*, 1997) font apparaître quelques-unes des conditions qui contribuent à rendre les partenariats efficaces du point de vue des étudiants. Ces conditions sont présentées dans l'encadré 4.12 : elles présentent beaucoup de similitudes avec les conditions d'un partenariat local efficace pour l'emploi, qui ressortaient d'autres travaux de l'OCDE (OCDE, 1999c). Elle sont aussi très proches de celles qui garantissent

Encadré 4.12. **Réussir les partenariats locaux entre école et entreprise**

Les partenariats locaux entre école et entreprise fonctionnent mieux si :

- Les employeurs et les membres de la collectivité en sont véritablement partie prenante et exercent une réelle responsabilité sur des questions telles que la gestion et l'exécution des programmes et la sélection des étudiants.
- Les ressources sont suffisantes : les enseignants et les autres acteurs disposent d'assez de temps pour visiter les entreprises, veiller au placement des élèves/étudiants, aider les entreprises dans l'évaluation lorsque c'est prévu et résoudre les problèmes qui peuvent se poser entre l'élève et l'entreprise.
- Les employeurs et les salariés qui supervisent et forment les élèves sur le lieu de travail, ou qui font des présentations, ou remplissent d'autres fonctions à l'école, bénéficient de l'aide, du matériel et de la formation nécessaires.
- Des relations personnelles régulières sont maintenues entre les enseignants, les employeurs et les salariés participant au programme ; et si
- les élèves et les entreprises bénéficient du programme : les élèves acquièrent par exemple une meilleure qualification, connaissent de meilleures perspectives d'emploi et de recrutement en fin de scolarité, les employés acquièrent des compétences de formation, et l'entreprise une meilleure image locale.

l'efficacité des institutions nationales dont dépend une bonne transition : il ne s'agit pas seulement d'une consultation, mais d'une appropriation par tous les partenaires ; les objectifs doivent être partagés et les bénéfices doivent être mutuels. En l'absence de ces conditions, de confiance réciproque, de partage des informations et d'obligations mutuelles, les partenariats locaux peuvent facilement s'étioler (Taylor, 1999).

Pour répondre au problème posé par l'insuffisance d'un cadre institutionnel facilitant la transition, les gouvernements ont la possibilité de créer, ou d'encourager la création de nouveaux organismes. Ils jouent le rôle d'intermédiaire entre le jeune, l'école, les employeurs et les institutions de formation et constituent dans beaucoup de pays un moyen pour que les initiatives locales contribuent à faciliter le processus de transition. Dans beaucoup de pays étudiés, la création de partenariats locaux et d'organismes intermédiaires a fait expressément partie des politiques publiques. Aux États-Unis, le *School to Work Opportunities Act* de 1994 a notamment permis l'ouverture de crédits pour la création de partenariats locaux entre les institutions de formation et les entreprises pour améliorer le processus de transition vers l'emploi ou vers une poursuite d'études. L'*Australian Student Traineeship Foundation*, créée en 1994 pour encourager les partenariats en vue de la formation sur un lieu de travail dans le cadre de l'enseignement secondaire en est un autre exemple. Elle assure le financement initial pour aider à la création de partenariats et favoriser la constitution de réseaux, la recherche et l'information du public. Le Canada donne un autre exemple d'encouragement à l'implication des employeurs : il dédommage les employeurs pour les coûts qu'entraîne pour l'entreprise l'expérience de travail des élèves par des subventions aux rémunérations et des crédits d'impôts.

Les organismes intermédiaires, souvent sans but lucratif, peuvent apporter des avantages importants aux jeunes aussi bien qu'aux entreprises. Ils peuvent répartir la formation de jeunes entre différentes entreprises lorsque

Dans beaucoup de pays, les gouvernements ont créé eux-mêmes ou facilité la création d'organismes intermédiaires pour améliorer la transition.

chacune d'elles ne dispose pas de tout l'éventail des qualifications, ou de moyens suffisants pour offrir par elle-même une formation complète. La capacité des petites et moyennes entreprises à participer à des programmes de formation s'en trouve élargie et les jeunes peuvent être assurés que leur formation est complète et cohérente. Les organismes intermédiaires peuvent aider les entreprises, grâce à l'expérience qu'ils ont acquise dans la sélection et le recrutement des apprentis et des stagiaires. Ils peuvent aider le jeune à élargir le champ des formations possibles et réduire le temps et le coût qu'implique la recherche d'un apprentissage. C'est la fonction des formations groupées en Australie décrites dans l'encadré 4.13.

Encadré 4.13. Les formations groupées : partager la formation des jeunes entre plusieurs employeurs

Les programmes de formation groupée (*Group Training Schemes*), développés en Australie au cours des années 80, ont représenté une solution alternative pour les jeunes qui passaient un contrat avec un employeur unique. Ces dispositifs, dont l'initiative revient généralement aux organisations patronales ou aux agences régionales de développement, jouent un rôle d'intermédiaire entre l'apprenti et l'employeur. Lorsque les firmes sont trop petites pour prendre en charge à elles seules un apprenti à temps plein, ou bien lorsque leur activité est trop spécialisée pour pouvoir apporter une expérience professionnelle suffisamment large à l'apprenti, l'entreprise de formation groupée prend en charge l'emploi de l'apprenti et organise ses périodes de travail en milieu professionnel en le mettant par rotation à la disposition de plusieurs entreprises. L'entreprise fait l'économie du risque et du coût que représente l'emploi d'un apprenti à plein-temps et le jeune peut ainsi acquérir une expérience plus diversifiée.

Les organismes de formation groupée ont élargi leur activité pour proposer un ensemble de services d'emploi, de formation et de conseil aux jeunes. Dans la plupart des cas, ils relèvent du secteur non marchand. Les entreprises qui reçoivent un apprenti rémunèrent l'organisme de formation groupée en pourcentage de son salaire et cet organisme qui joue le rôle d'employeur principal bénéficie de diverses formes d'aides financières de l'État.

Les organismes de formation groupée ont joué un rôle important pendant les périodes de récession économique, en employant des apprentis sans travail, licenciés par leur premier employeur. Ces dispositifs paraissent avoir joué un rôle essentiel pour encourager les jeunes filles à suivre un apprentissage dans des domaines traditionnellement considérés comme masculins et pour favoriser l'organisation de formations structurées dans des domaines nouveaux, tels que le tourisme et le commerce de détail.

Le Royaume-Uni est probablement le pays qui a consacré les plus grands efforts à la conception systématique, non seulement de nouvelles filières de formation, mais aussi de tout un ensemble d'institutions chargées de la mise en œuvre des réformes éducatives et des politiques nouvelles visant la transition vers l'emploi. Au niveau local, 100 *Training and Enterprise Councils*²⁶ (TEC-Conseils de formation et d'entreprise) ont été créés pour servir d'intermédiaires entre les institutions de formation, les employeurs et les jeunes, ainsi que les étudiants adultes. Les TEC et les LEC sont formellement des entreprises privées exerçant une mission d'utilité publique et financés principalement par les ressources publiques. Ils sont gérés par un conseil dont le président et la majorité des membres doivent être des représentants des entreprises privées. Les autres membres représentent le secteur public, les syndicats et les associations. Leur principale mission est de promouvoir des partenariats locaux pour contribuer au développement économique local et de mettre en

26. En Écosse, on les appelle des LEC, *Local Enterprise Councils*.

œuvre des politiques et des programmes publics de formation. Les TEC agissent comme médiateurs et animateurs dans de grands programmes publics tels que les *Modern Apprenticeships*, *National Traineeships*, *New Deal et New Start*. Un exemple de leur intervention est le programme Compact qui implique les employeurs dans la préparation des jeunes à la vie active. au cours de la dernière période de l'enseignement obligatoire (14 à 16 ans). L'encadré 4.14 illustre une initiative de l'un des TEC.

En Norvège, des bureaux de formation aident les petites entreprises de la même manière. Organisés et approuvés par les Comités professionnels des comtés, ils sont généralement situés dans les bureaux régionaux et sectoriels des organisations patronales. Grâce à la mise en commun par les entreprises d'une partie des subventions publiques pour la formation en apprentissage, des spécialistes sont recrutés afin d'aider les entreprises pour l'embauche et l'évaluation des apprentis, l'élaboration de plans de formation et l'organisation d'une rotation des apprentis entre différentes firmes pour élargir leurs possibilités de formation. Les Centres de formation interentreprises en Autriche et en Suisse, dans lesquels plusieurs firmes mettent en commun des moyens de formation, constituent un autre exemple d'organismes intermédiaires permettant de partager la responsabilité de la formation des apprentis entre plusieurs entreprises.

Les organismes intermédiaires peuvent aider autrement le processus de transition des jeunes vers la vie active. Le Centre autrichien des entreprises de formation aide les institutions de formation à organiser des entreprises de formation qui permettent aux élèves d'acquérir des qualifications dans un environnement qui simule une véritable entreprise. Il joue le rôle de coordinateur national et de centre de ressources pour ces entreprises de formation. En République tchèque quelque 400 simulations d'entreprises sont situées dans

Encadré 4.14. Le programme « Compact » de Gwent

Le programme « *Compact* » de Gwent a été lancé par le TEC de Gwent. C'est un partenariat entre écoles, collèges et entreprises locales, conçu pour accroître la motivation, élever les aspirations et améliorer les résultats des jeunes qui se préparent à une vie professionnelle.

Avec l'aide de leur tuteur, les élèves se fixent un certain nombre d'objectifs réalistes de progression. Leur comportement et leurs résultats sont évalués et enregistrés comme ils le seraient dans un milieu professionnel. Les employeurs peuvent aussi être impliqués, pour parrainer des élèves, animer des séances collectives de conseil, des entretiens individuels, des simulations d'entretien d'embauche, des entretiens de début et de fin de stage et des visites en entreprise. Des objectifs sont assignés aux étudiants en ce qui concerne leur présence, leur ponctualité et leur attitude vis-à-vis du travail. S'ils font des progrès importants, ils reçoivent des certificats et d'autres encouragements.

Le programme *Compact* s'efforce de faire participer les employeurs en les persuadant des avantages qu'ils pourraient en tirer :

- Pouvoir influencer sur les qualités et les compétences de leurs futurs employés, en aidant les jeunes à être plus motivés et mieux formés.
- Faire mieux connaître aux jeunes le monde du travail.
- Contribuer à réduire les pénuries de main-d'œuvre qualifiée en veillant à une bonne adéquation des qualifications des futurs employés.
- Rendre service à la collectivité locale en aidant les jeunes.
- Améliorer la qualification de leur personnel en matière de parrainage des jeunes.

les écoles professionnelles et se retrouvent dans un forum annuel. Elles sont en liaison avec leurs homologues et avec les centres de ressources nationaux en Autriche. En Australie, le programme *Job's Pathway* permet aux organisations locales de jouer le rôle d'intermédiaire pour la recherche d'emploi et de bureau de placement pour les sortants du système éducatif. Il a été mis en place pour permettre aux jeunes de mieux s'informer sur le marché du travail local.

Une grande partie des employés des agences d'emploi intérimaire aux États-Unis ont moins de 25 ans. Ces agences peuvent servir d'organismes intermédiaires et facilitent la transition vers un emploi stable. Elles permettent une rotation des emplois, donc une plus grande diversité d'expériences, des contacts avec un réseaux d'employeurs, une évaluation des compétences et des programmes de formation (Seavey et Kazis, 1994). L'université La Trobe en Australie a fait alliance avec une grande entreprise de recrutement pour aider ses diplômés à trouver un emploi. En échange de sa reconnaissance par l'université comme principale entreprise de recrutement, elle propose aux étudiants des emplois à temps partiel, des services de placement après l'obtention du diplôme, des formations pour la recherche d'emploi et l'accès à un réseau international d'information sur les emplois et les entreprises (Healy, 1999).

Les organismes intermédiaires ne doivent pas être trop complexes et leurs objectifs doivent être clairs.

Au Royaume-Uni, la création d'une grande diversité d'organismes intermédiaires entre les institutions de formation et les entreprises a constitué un élément essentiel des réformes des dispositifs de transition pour les 16-19 ans. En plus des TEC et des LEC; il existe d'autres agences impliquées dans l'organisation, le financement et l'évaluation de l'enseignement et de la formation : les *Education Business Partnerships* locaux, les *Career Services*, les *Voluntary Service Councils*, l'*Employment Service*, les *City Councils*, les autorités locales de l'éducation, les organisations nationales de formation et les nombreux organismes qui assurent la certification des qualifications. Certains organismes se situent au niveau national, d'autres au niveau local ou sous-régional.

La création de toutes ces organisations publiques, privées ou quasi non gouvernementales a répondu à l'origine à une volonté du gouvernement de créer un marché de la formation. Le financement public destiné aux prestataires de formation devait être accordé au cas par cas, selon les résultats obtenus. Récemment, on a commencé à se poser des questions sur le coût et l'efficacité d'un si grand nombre d'intermédiaires et sur les mécanismes de pilotage dont on peut trouver qu'ils encouragent la concurrence pour bénéficier de ressources publiques, plutôt que la complémentarité entre prestataires de formation, souvent au détriment de la qualité et de l'équité. Des conflits d'intérêt se font également jour lorsque le même organisme est à la fois un prestataire de formation, celui qui décerne les qualifications et qui contrôle sa qualité. Lorsque l'Examen thématique a été entrepris, il était prévu de créer des Agences de développement régional, afin de constituer un cadre organisationnel plus cohérent pour la formation des jeunes et des adultes.

Le Royaume-Uni est un cas particulièrement intéressant de conception globale d'un système par l'administration. Il montre les bons résultats que l'on peut obtenir avec une planification stratégique et une intervention du gouvernement. Il met en même temps en évidence le type de problèmes qui peuvent surgir lorsque les réformes sont conçues dans les bureaux de l'administration centrale et sont mises en œuvre par des organismes intermédiaires qui doivent leur existence à ces mêmes administrations. Il reste à voir si les employeurs, les syndicats, et les collectivités seront progressivement capables et désireux de jouer un rôle plus actif en tant qu'acteurs et négociateurs de

l'organisation des processus de transition.

Quelles que soient les incitations pour le développement de partenariats locaux, les pouvoirs publics auront un rôle important à jouer pour suivre leur impact, afin de s'assurer de la qualité des résultats obtenus. Ils devront également évaluer ces initiatives pour veiller à ce que les réussites soient plus largement reproduites et que les erreurs ne soient pas répétées. Mais il est également important de ne pas compliquer ces initiatives ni des les rendre trop bureaucratiques, et d'être clair sur leurs objectifs.

4.6. Assembler les pièces du puzzle

Le processus de transition de la formation initiale à la vie active peut être vu comme un puzzle comportant des éléments complexes et variés de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques publiques. Comme dans un puzzle, ces éléments agissent en relation les uns avec les autres, et non pas isolément. La réussite implique à la fois le choix des bons éléments et un assemblage approprié. Mais le nombre d'éléments, leur forme et la manière dont il faut les assembler varient d'un pays à l'autre. Les cultures, les traditions et les institutions nationales déterminent dans quelle mesure certains éléments peuvent être empruntés à d'autres pays et peuvent être adaptés au contexte national. Par conséquent, il n'y a pas de réponse simple à la question de savoir ce qui peut être efficace, ni à la question de ce que doivent faire les pays lorsque le puzzle fonctionne mal et doit être amélioré. Les différents éléments d'une bonne transition évoqués plus haut s'assemblent de différentes manières et suivant différentes combinaisons dans les divers contextes nationaux.

Les pays peuvent obtenir de bons résultats pour un grand nombre de jeunes en combinant de différentes manières les pièces du puzzle. Par exemple : le Danemark malgré une mauvaise articulation entre les filières professionnelles et les études tertiaires ; le Japon avec peu de « filets de sécurité » pour les jeunes à risque et peu de possibilités d'acquérir une expérience de travail ; la Norvège en dépit d'un niveau relativement élevé de protection de l'emploi et de chômage des jeunes par rapport à celui des adultes ; la Suède pour les moins de 20 ans, malgré la situation difficile du marché du travail ; et les États-Unis en dépit du petit nombre d'itinéraires organisés ouverts à ceux qui ne font pas d'études tertiaires. La transition peut donner de bons résultats dans des pays dont les institutions sont différentes : que ce soit dans ceux où l'apprentissage est dominant, ou au contraire l'enseignement professionnel scolaire, ou encore l'enseignement général, aussi bien qu'une combinaison des trois. On peut constater de bons résultats chez les moins de 20 ans, mais pas chez les jeunes adultes. Ils peuvent être meilleurs pour les jeunes femmes que pour les jeunes hommes ou réciproquement. L'insertion professionnelle peut être satisfaisante, mais pas les acquis éducatifs et *vice versa*. Ceux qui ont un niveau d'éducation plus élevé obtiennent généralement de meilleurs résultats, mais pas toujours et dans une mesure très variable suivant les pays.

Les difficultés que rencontreront les divers pays pour améliorer les résultats de la transition seront très différentes selon leur contexte national. Par exemple, les différences entre pays du point de vue du niveau relatif de chômage des jeunes de moins de 20 ans et des jeunes adultes montrent que les priorités ne sont pas les mêmes d'un pays à l'autre : par exemple entre les États-Unis où il est plus élevé chez les moins de 20 ans, et la Suède où il est plus élevé chez les jeunes adultes. Dans le premier cas, les pouvoirs publics

Il n'y a pas de réponse unique pour réussir une bonne transition...

... et il n'y a pas non plus de problème unique.

doivent s'efforcer d'empêcher que les jeunes ne quittent prématurément l'école et de les soutenir pour qu'ils retournent en formation afin d'obtenir un diplôme de fin de scolarité secondaire. Dans le second cas, l'attention doit porter sur l'importance d'une préparation à une insertion professionnelle durable, et pas seulement à l'entrée sur le marché du travail. Les pays qui sont dans ce cas doivent également se préoccuper des problèmes que pose la transition vers l'emploi à partir de l'enseignement tertiaire et pas seulement à partir de l'enseignement secondaire. Ils doivent s'intéresser de plus aux politiques d'emploi qui aident les jeunes adultes à trouver rapidement un travail après avoir achevé leur formation, ou à retourner rapidement en formation s'ils sont au chômage.

Les pays qui mettent en place l'apprentissage rencontrent des problèmes spécifiques...

Les pays dans lesquels l'apprentissage est développé rencontrent des problèmes particuliers. Ils doivent tenir compte de ce qui semble être une réticence croissante des jeunes à choisir très tôt une spécialisation professionnelle, tout en conservant les bénéfices que l'on peut attendre de l'apprentissage : en ouvrant par exemple plus largement l'apprentissage dans sa phase initiale pour offrir aux jeunes de meilleures possibilités d'expérimenter et de faire un choix avant d'être sélectionnés pour un apprentissage spécifique. Les pays dans lesquels l'apprentissage est développé doivent aussi trouver le moyen d'établir des liens plus étroits avec les études tertiaires en renforçant l'enseignement général dans les formations professionnelles, en élevant le niveau théorique de la formation professionnelle, en créant des formations passerelles, ou des formations et des institutions tertiaires spéciales. Ils doivent également remédier aux inégalités qui résultent d'une orientation précoce et d'une différenciation poussée entre les formations.

... ainsi que ceux dans lesquels prédomine l'enseignement général.

Pour les pays dans lesquels l'enseignement général est prédominant, le problème est de motiver les élèves faibles ou qui ne sont pas intéressés ou pas motivés par la perspective de poursuivre des études tertiaires. Il s'agit non seulement d'établir des liaisons entre enseignement général et études tertiaires, mais aussi de créer des liens entre enseignement général et emploi. C'est en quelque sorte le problème inverse de celui que rencontrent les pays où dominent les filières professionnelles, qui doivent convaincre les élèves que ce ne sont pas des impasses en ouvrant des passages vers des études tertiaires.

On peut envisager différentes solutions pour relier l'enseignement général et l'emploi : la meilleure solution à ce jour, bien qu'elle ne résolve pas tous les problèmes, est celle qu'a adoptée le Japon, où les employeurs se réfèrent aux résultats scolaires et aux appréciations des enseignants pour le recrutement. Cela incite les élèves à travailler en classe, car ils savent que leurs résultats auront une incidence majeure sur leur avenir professionnel. D'autres pays ont cherché à résoudre le problème en intégrant des éléments professionnels dans les programmes de l'enseignement général. Ces tentatives se sont heurtées à deux obstacles. Tout d'abord, les pays n'ont pas toujours été capables de mettre en place, à côté des modifications du contenu de l'enseignement, les institutions qui pourraient contribuer à rendre les filières professionnelles plus efficaces, par exemple des marchés du travail professionnels exigeant des qualifications professionnelles, des organisations patronales bien organisées et leur participation active au fonctionnement de l'enseignement professionnel. La seconde difficulté résulte des incertitudes sur l'objectif de ces enseignements professionnels : s'agit-il de donner des qualifications générales et de contribuer à une meilleure orientation professionnelle ; de motiver les

élèves dans l'étude de matières d'enseignement général ; de donner des unités de valeur en vue d'une qualification professionnelle ; ou d'aboutir à une qualification professionnelle complète au deuxième cycle secondaire. Un problème supplémentaire peut résulter des réticences des élèves et des parents, dans les pays dans lesquels l'enseignement professionnel est peu valorisé, alors que l'enseignement tertiaire est l'objectif le plus généralement visé, de sorte que suivre une multiplicité de cours à caractère professionnel pourrait réduire les chances d'entrer dans l'enseignement tertiaire. Si un seul programme doit répondre aux deux objectifs – préparation à un emploi et à des études tertiaires – la solution, comme on peut le voir en Autriche et en Norvège, consiste inévitablement à prolonger la durée des études.

Dans certains pays, dans lesquels l'enseignement général est prédominant, les réformes ont surtout cherché à renforcer les filières et les qualifications professionnelles au sein d'un deuxième cycle secondaire qui traditionnellement ne s'attachait pas beaucoup à une préparation des jeunes à la vie active. Dans d'autres pays, la réhabilitation des filières professionnelles a semblé moins intéressante. Dans ce cas, des liens plus étroits entre la formation et le monde du travail peuvent être créés par d'autres méthodes :

- en donnant aux jeunes davantage de possibilités d'apprentissage contextuel dans la collectivité ou sur un lieu de travail ;
- en améliorant les relations entre les écoles et les employeurs locaux, afin de faire mieux comprendre aux jeunes les critères de sélection utilisés et de faire apprécier par les employeurs la valeur des évaluations par les établissements scolaires de compétences intéressant l'emploi ;
- en améliorant l'information et l'orientation professionnelles ; et
- en perfectionnant la manière dont les établissements scolaires développent et signalent les compétences générales liées au travail, par exemple en ayant recours aux portefeuilles de compétences et à d'autres moyens similaires qui permettent une évaluation plus large que ne le font les examens et les notes traditionnels (Bishop, 1996). Aux États-Unis par exemple, bien que les notes de l'école secondaire ne soient généralement pas utilisées par les employeurs dans leur recrutement des sortants de l'enseignement, des travaux montrent cependant qu'elles permettent de prévoir les rémunérations futures (Miller, 1998). C'est un argument en faveur d'une meilleure présentation aux employeurs potentiels des compétences réelles des jeunes qui peuvent être utiles dans leur vie professionnelle.

Au cours des années 90, une expérience de travail en milieu professionnel organisée par les établissements scolaires est devenue courante dans les pays où domine l'enseignement général, comme dans ceux qui ont un enseignement professionnel scolaire développé. Améliorer la qualité et les résultats de ces formations doit constituer un objectif essentiel dans tous les pays. Il faut établir des relations plus étroites au niveau local entre établissements scolaires et employeurs. Il est également important d'améliorer les partenariats et les organismes intermédiaires locaux, qui contribuent à l'organisation des stages. Il faut aussi que l'organisation scolaire – en particulier celle des emplois du temps – facilite la mise en œuvre de ces programmes. Outre les mesures nécessaires au niveau local, certains pays ont un besoin urgent de développer des politiques nationales et des cadres institutionnels, concernant aussi bien les institutions de formation que le rôle des partenaires sociaux, dont le soutien est nécessaire. Ces cadres doivent porter sur des questions telles que : la

nature et la qualité des plans de formation des élèves dans leur travail en milieu professionnel; les ressources affectées à la coordination des programmes; les directives concernant la qualité de la participation des employeurs; le soutien et la formation des employeurs; et l'évaluation et la reconnaissance des connaissances et des compétences acquises en milieu professionnel.

Les institutions qui régissent le marché du travail peuvent faire obstacle au transfert des solutions les plus efficaces d'un pays à l'autre.

Les différences d'organisation des marchés du travail peuvent constituer un obstacle majeur au transfert des solutions les plus efficaces d'un pays à l'autre. Si les résultats du processus de transition sont liés au caractère professionnel des marchés du travail et à une bonne organisation des associations patronales et des syndicats, il est difficile de transférer dans un autre pays certains des éléments qui ont permis de réussir et non l'ensemble. Un transfert partiel a également peu de chances de réussir si les résultats de la transition sont associés avec des marchés du travail relativement ouverts et non régulés. Cela a été l'un des principaux obstacles qui a empêché le développement de l'apprentissage dans d'autres pays. Lorsque les marchés du travail n'ont pas un caractère professionnel, que des qualifications professionnelles ne sont pas exigées pour entrer dans une profession, et que d'autre part il n'est pas demandé aux employeurs de faire partie d'organisations patronales, il est difficile de transférer dans d'autres pays les nombreux éléments qui conditionnent la réussite de ce type de formation.

Les éléments qui contribuent à la réussite des systèmes de transition ne dépendent pas tous de l'organisation des marchés du travail.

Certains des éléments qui ont contribué à l'efficacité des systèmes de transition semblent cependant être moins dépendants des particularités des marchés du travail, ou du moins n'exigent pas de modification des institutions qui les régissent. Les « filets de sécurité » des pays scandinaves qui impliquent une intervention précoce pour soutenir et aider les jeunes à risque semblent fonctionner et être efficaces dans des marchés du travail très différents : par exemple en Suède où la réglementation des professions est limitée; et au Danemark où elle est très poussée. Les pays dont les moins de 20 ans ont des taux de chômage et d'inactivité relativement élevés ont particulièrement à apprendre de l'expérience scandinave récente. Dans un certain nombre de pays, les politiques évoluent dans le sens d'une intervention plus précoce et d'obligations mutuelles, comme condition d'une assistance. Ces évolutions vont dans la bonne direction. Une prochaine étape doit consister à développer des dispositifs de suivi au plan local et une approche personnalisée pour permettre une meilleure intégration des politiques nationales d'éducation, d'emploi et de protection sociale.

Les services d'information et d'orientation professionnelles constituent un autre exemple d'un élément-clé de réussite d'une transition qui ne paraît pas dépendre de l'organisation des marchés du travail. Ils devraient presque partout bénéficier d'une plus grande priorité dans les dispositifs nationaux intéressant la transition. Dans de nombreux pays, la priorité devrait porter sur l'élaboration de politiques systématiques permettant de généraliser l'accès à des services d'information et d'orientation professionnelles de qualité.

COMMENT LA PHASE DE TRANSITION PEUT-ELLE FAVORISER L'APPRENTISSAGE A VIE?

Le concept d'apprentissage à vie recouvre un vaste ensemble d'objectifs et de stratégies, qui ont en commun une volonté d'offrir des possibilités de formation facilement accessibles pour la vie entière. Beaucoup de stratégies nécessaires pour donner corps à cette notion doivent être mises en œuvre pendant la phase de transition. Les ministres de l'Éducation de l'OCDE (voir OCDE, 1996c) ont par exemple décidé d'encourager l'apprentissage à vie en favorisant l'établissement de liens entre la formation et le travail, en créant des itinéraires et des passerelles entre les deux pour que la transition se fasse en douceur et en améliorant les mécanismes de reconnaissance des qualifications et des compétences.

Au cours des années 90, de nombreux pays participant à l'Examen thématique ont entrepris des réformes fondées sur l'idée que les objectifs de la phase de transition devaient se prolonger au-delà de l'obtention d'un premier emploi à temps plein après la formation initiale. Ces objectifs comportent la préparation des jeunes à une vie au cours de laquelle les frontières entre travail et formation s'estompent. La notion d'un apprentissage tout au long de la vie semble avoir eu une grande influence sur les réformes nationales de la phase de transition, dans des pays aussi différents que le Danemark, la Finlande, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse. C'est depuis relativement peu de temps que l'on attribue un rôle important à la formation initiale comme moyen de développer des conditions favorables pour l'apprentissage à vie : le concept d'apprentissage à vie était généralement considéré comme concernant avant tout les adultes (OCDE/CERI, 1999).

Si les objectifs de la phase de transition se limitent à l'obtention d'un premier emploi, l'impact des politiques peut s'évaluer sur une assez courte période. Il faudra cependant une autre génération pour que les effets des politiques et des programmes actuels pour l'apprentissage à vie se fassent pleinement sentir. C'est alors seulement qu'il sera possible de savoir si les réformes mises en œuvre au cours des années 90 aideront les étudiants d'aujourd'hui à concrétiser demain leur apprentissage à vie. L'expérience des adultes d'aujourd'hui, formés dans les écoles de la génération antérieure, ne donne qu'un minimum d'enseignements. Nous savons qu'une formation initiale plus poussée favorise la participation des adultes à un apprentissage formel et informel et à l'inverse qu'une formation initiale moins prolongée entraîne une moins grande participation à la formation plus tard (OCDE, 1999a). Mais nous ne savons pas assez quel est le type de formation initiale qui fait la différence. Nous ne savons pas davantage quel cadre institutionnel est le mieux adapté pour faire en sorte que l'apprentissage à vie soit une réalité. Divers pays ont

La phase de transition est un élément essentiel des stratégies d'apprentissage à vie.

L'apprentissage à vie a joué un grand rôle dans la réforme des politiques de transition au cours des années 90.

mis en place des méthodes en partie semblables, en partie différentes, mais elles en sont toutes à un stade expérimental.

Un grand nombre de réformes du processus de transition mises en route depuis dix ou quinze ans ont été conçues en vue d'objectifs qui au départ ne concernaient pas au premier chef le développement de l'apprentissage à vie : par exemple des élèves plus motivés ; une diminution des abandons ; une meilleure employabilité ; et des dispositifs de transition plus souples et plus efficaces. Aujourd'hui, on s'attache de plus en plus à la manière dont ces dispositifs peuvent contribuer à promouvoir un apprentissage à vie. Par exemple, les politiques visant à encourager les jeunes à combiner formation et travail ont souvent cherché principalement à améliorer l'adéquation entre les qualifications et les demandes du marché du travail et à faciliter la transition vers un premier emploi. Mais la combinaison de la formation et du travail au cours de la période de transition peut aussi faire comprendre aux jeunes que c'est là une organisation normale de leur vie.

On peut distinguer deux approches pour favoriser l'apprentissage à vie.

Les approches suivies par les différents pays pour que la période de transition contribue à préparer l'apprentissage à vie relèvent de deux types principaux : les approches structurelles, qui mettent l'accent sur le cadre institutionnel des systèmes de formation ; et les approches centrées sur l'apprenant et sur les processus pédagogiques. Si les différences de système de formation ont conduit à favoriser jusqu'ici l'une ou l'autre de ces démarches, il devient de plus en plus évident qu'elles doivent être perçues comme complémentaires et devraient être mises en œuvre conjointement.

5.1. Les approches structurelles visant à promouvoir l'apprentissage à vie

Les approches structurelles mettent l'accent sur l'ouverture et la continuité des itinéraires de formation initiale et continue.

Les approches structurelles visant à favoriser l'apprentissage à vie grâce à des réformes du processus de transition cherchent des alternatives institutionnelles au modèle unique traditionnel de formation initiale. Elles s'efforcent de remplacer progressivement les filières rigides et à sens unique qui vont de la formation à l'emploi par des itinéraires plus individualisés allant de l'un à l'autre dans les deux sens. Ces approches pourraient en définitive aller jusqu'à la disparition de toute séparation institutionnelle entre l'enseignement postobligatoire des jeunes et la formation formalisée des adultes. L'idée sous-jacente est que l'on espère voir la période de transition moins dominée par le désir des jeunes d'obtenir la qualification tertiaire la plus élevée possible avant d'achever leur formation initiale. Les premières étapes de la période de transition – en gros avant l'âge de 20 ans – mettraient alors davantage l'accent sur la manière d'apprendre à apprendre et les inégalités produites ou renforcées au cours de la phase de transition pourraient être réduites.

Les exemples suivants illustrent la manière dont différents pays ont cherché à s'assurer de la continuité des itinéraires d'apprentissage et dont les réformes de la formation des adultes peuvent être liées à la transition de la formation initiale à la vie active. Dans le cas du Royaume-Uni, on constate une initiative exemplaire consistant à passer d'un modèle traditionnel unique de transition à un système ouvert et souple d'apprentissage à vie dans les établissements d'enseignement, au travail et dans d'autres lieux. Cette réforme de la phase de transition fait partie des mesures prises pour développer un véritable système d'apprentissage à vie.

Pour prolonger les itinéraires au-delà de l'enseignement obligatoire et pour réduire le caractère irréversible du passage par des formations secondaires et tertiaires sélectives, l'une des voies suivies a consisté à ouvrir l'enseignement tertiaire aux adultes. Au cours des deux dernières décennies, les institutions de formation tertiaire de beaucoup de pays ont commencé à offrir des programmes relativement accessibles et adaptés aux adultes qui ont acquis des qualifications normalement exigées pour y accéder, ou qui ont fait la preuve qu'ils possédaient les connaissances et les capacités d'apprentissage nécessaires. On peut citer comme exemple l'Australie avec ses collèges d'enseignement technique et complémentaire (TAFE), le Canada et les États-Unis avec leurs Collèges communautaires, les CEGEP et avec un large éventail de programmes de formations complémentaires et d'éducation des adultes dans les établissements d'enseignement tertiaire, le Royaume-Uni avec son Open University et la Suède avec sa politique d'admission des adultes dans les universités. Les TAFE en Australie, les collèges communautaires en Amérique du Nord et les *Further Education Colleges* du Royaume-Uni sont des exemples d'institutions très souples permettant aux adultes un retour en formation fréquent, dans les conditions et au moment de leur choix.

Le cas de la Suède illustre les conséquences de ce type de réforme globale des systèmes, non seulement pour la formation des adultes, mais aussi pour le choix des jeunes dans la phase de transition. Depuis le début des années 70, les universités suédoises ont pu admettre les adultes à des conditions différentes de celles qui sont exigées des jeunes à la sortie de l'école secondaire. Les personnes de 25 ans ou plus qui ont eu un emploi pendant au moins quatre ans et qui font preuve d'un niveau en suédois et en anglais équivalent à celui des programmes du deuxième cycle secondaire peuvent être admis. Cette réforme a été accompagnée de l'institution d'un droit à un congé de formation. A l'époque, ces dispositions n'étaient pas tant conçues pour mettre en place un système d'apprentissage à vie que pour donner aux travailleurs suédois une seconde chance d'acquérir des qualifications de niveau tertiaire. Il s'agissait de compenser les inégalités de l'enseignement secondaire initial et ces mesures s'accompagnaient de réformes visant à donner à tous les jeunes des générations suivantes un enseignement secondaire scolaire du deuxième cycle.

Au cours des années 90 cependant, la capacité d'accueil des formations tertiaires en Suède n'a pas suivi la demande – moins de la moitié des candidats étaient admis chaque année à la fin des années 90. Des goulets d'étranglement sont apparus et beaucoup de jeunes sont passés de l'enseignement du deuxième cycle secondaire aux cours municipaux pour adultes (*komvux*) pour s'efforcer d'améliorer leurs notes. D'autres ont pensé qu'ils avaient une meilleure chance d'accéder aux formations tertiaires s'ils attendaient l'âge de 25 ans et demandaient leur admission aux conditions réservées aux adultes plutôt qu'à celles des sortants du secondaire. Ils sont ainsi incités à prolonger la période de transition depuis la formation initiale.

Les systèmes de formation des pays dans lesquels prédomine l'apprentissage, comme l'Autriche et la Suisse, connaissent depuis longtemps des formations s'adressant aux adultes et donnant des qualifications professionnelles jouissant d'un réel prestige. C'est le cas des qualifications de *Meister* ou de *Techniker* dans l'industrie et des qualifications comparables de spécialiste de la banque et de l'assurance. Ces formations sont normalement accessibles aux personnes qui ont une qualification professionnelle du deuxième cycle secondaire dans le même domaine et qui ont de plus une expérience

La première consiste à ouvrir aux adultes l'accès à l'enseignement tertiaire.

Dans les pays d'apprentissage, une autre stratégie consiste à attribuer des qualifications très prisées après la formation initiale.

professionnelle de plusieurs années. Elles sont très exigeantes par le temps qu'elles demandent et du fait de leur difficulté et parfois de leur coût. On pourrait les considérer comme des « filières d'élite » pour les ouvriers et employés qualifiés qui se sont montrés travailleurs et ont fait leurs preuves. L'existence de ces formations valorise l'apprentissage ou les filières d'enseignement professionnel équivalentes, qui constituent un préalable pour y avoir accès. Elles peuvent encourager les jeunes qui ont de l'ambition à travailler dur au cours de l'apprentissage ou de l'enseignement professionnel initial et à continuer à se former durant leurs premières années de vie professionnelle comme travailleurs qualifiés. En Suisse, les nouvelles *Fachhochschulen* doivent attirer principalement des anciens apprentis qui ont à la fois une qualification pour le marché du travail et pour les études tertiaires.

Mais une grande partie des formations pour adultes n'offrent pas ces qualifications.

Au cours des années 90, des pays comme l'Autriche et la Suisse ne semblent pas avoir subi les mêmes pressions que ceux dont les systèmes de formation professionnelle initiale sont moins développés pour mettre en place un cadre institutionnel pour la formation continue. Dans les deux pays, une multitude de programmes de formation de courte durée et de qualité variable sont offerts aux adultes par les entreprises, les organisations patronales et syndicales et d'autres. Mais, comme dans d'autres pays, beaucoup de travailleurs peu qualifiés ne peuvent bénéficier de ces possibilités. Et surtout, il n'existe pas jusqu'ici de cadre général permettant aux adultes d'obtenir automatiquement une reconnaissance des qualifications acquises grâce à ces programmes de courte durée ou à leur expérience professionnelle. Dans les pays dans lesquels les qualifications professionnelles jouent un rôle si important sur le marché du travail, cette situation est particulièrement susceptible de créer un problème (Lutz, 1994).

Peut-être faudrait-il renforcer les filières qui suivent l'apprentissage.

Cette situation risque d'avoir des conséquences fâcheuses pour la période de transition. Elle pourrait inciter les jeunes à abandonner l'apprentissage ou d'autres filières professionnelles de qualité au profit de l'enseignement général du deuxième cycle conduisant à un enseignement universitaire. La création de formations tertiaires non universitaires au cours des années 90 et les tentatives visant à faciliter l'accès à des formations tertiaires à partir de l'apprentissage ou de l'enseignement professionnel suggèrent que ce risque est pris très au sérieux dans les deux pays.

Une autre question cruciale pour les mêmes pays est celle de l'ouverture de formations continues qualifiantes à des personnes de tous âges et de tous niveaux de qualification, sans sacrifier la qualité des qualifications existantes. Pour répondre à cette question, on peut s'inspirer de l'étude des initiatives prises récemment par des pays dont les systèmes de formation sont très différents – quels que soient les problèmes que rencontrent ces pays dans la mise en œuvre de nouvelles approches structurelles de la formation continue.

Le Royaume-Uni a mis au point un nouveau concept qui permet de passer de l'offre de formations complémentaires et continues à un véritable système d'apprentissage à vie.

A partir de la fin des années 80 et par suite du niveau relativement faible de qualification des jeunes entrant sur le marché du travail, le Royaume-Uni a entrepris de vastes réformes qui visent explicitement à créer un véritable système d'apprentissage à vie. Il s'agissait de développer un système ouvert et unifié de formation initiale et continue, dont l'apprentissage en milieu de travail, vérifié par une évaluation des compétences, faisait partie intégrante. L'objectif n'a donc pas consisté simplement à ouvrir l'enseignement supérieur ou tertiaire au plus grand nombre possible de jeunes.

La pierre angulaire de cette démarche est la mise en œuvre d'un cadre de qualifications nationales¹, selon lequel les qualifications générales et professionnelles sont formellement équivalentes. La mise en place en 1988 des *National Vocational Qualifications* (NVQ) – prévues initialement pour les adultes – a marqué la concrétisation de cette approche. Elle a été suivie en 1992 d'un premier groupe de *General National Vocational Qualifications* (GNVQ) plus larges, conçues pour les jeunes et reliées à la fois aux NVQ et aux qualifications de l'enseignement général par des dispositifs d'équivalences. Les réformes des différentes institutions et programmes contribuent à la réalisation des objectifs poursuivis par ce nouveau cadre de qualifications – par exemple, l'intégration des écoles polytechniques dans l'enseignement tertiaire et la modularisation des formations et des qualifications dans l'enseignement postobligatoire.

La démarche suivie au Royaume-Uni pour mettre en place un système d'apprentissage à vie se caractérise par les éléments suivants :

- reconnaissance formelle des acquis autres que ceux de l'enseignement scolaire ;
- organisation modulaire des programmes d'études et des qualifications ;
- système unifié de qualifications instituant une équivalence entre celles qui sont acquises en formation initiale et continue ;
- possibilités de formation offertes à la fois aux jeunes et aux adultes dans un large éventail d'institutions publiques et privées ; et
- financements publics suivant des objectifs clairs et des résultats évalués.

Si l'approche britannique visant à constituer un système d'apprentissage à vie est cohérente d'un point de vue conceptuel et tout en reconnaissant que beaucoup de ses caractéristiques sont très récentes, sa conception et sa mise en œuvre posent un certain nombre de questions en ce qui concerne la solidité des bases sur lesquelles se fondera le futur apprentissage des jeunes. Par exemple, dans un système modulaire de qualifications, la notion « d'achèvement du deuxième cycle secondaire » n'a que peu de signification concrète car les jeunes peuvent quitter l'enseignement initial à un stade quelconque, tout en conservant les modules qu'ils ont achevés. Dans un tel système, ce qui compte est le niveau des qualifications acquises, en formation initiale ou continue, ou en emploi. Si l'accroissement du nombre de jeunes ayant acquis des qualifications de niveau 2 et 3 au cours de la dernière décennie est impressionnant², les qualifications de niveau 2 sont inférieures au niveau d'achèvement de l'enseignement secondaire dans d'autres pays. Le niveau d'admission aux nouvelles qualifications a été critiqué comme étant trop faible, la proportion de jeunes ayant obtenu des qualifications aux niveaux 1 et 2 étant trop importante. Les nouvelles qualifications modulaires, fondées sur les compétences coexistent avec l'ancien système de qualification et le taux d'admission à celles-ci n'a pas diminué par suite du nouveau système.

Les normes de qualité des formations et des qualifications dans le système très complexe d'habilitation, de certification et de financement en fonction des résultats soulèvent d'autres questions. Le financement d'après les résultats a parfois encouragé les prestataires à décerner le plus grand nombre possible de qualifications de faible niveau. L'implication de nombreux

1. Suivant une approche commune, mais avec quelques différences de détail entre l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du Nord d'une part et l'Écosse d'autre part.

2. En 1997, 71 pour cent des jeunes de 19 ans avaient obtenu une qualification de niveau 2 et 49 pour cent de ceux de 21 ans une qualification de niveau 3.

organismes privés bénéficiant d'un financement public (QANGO ou *Quasi Non-Governmental Organisations*) dans la coordination, l'organisation et la certification de la formation continue peut entraîner des conflits d'intérêt quand un seul organisme joue simultanément plusieurs rôles tels que l'habilitation, l'évaluation, la certification et la détermination des normes. Les procédures d'évaluation, en particulier de l'apprentissage en milieu de travail, sont complexes et coûteuses pour les employeurs, de sorte qu'il est difficile à beaucoup de petites entreprises d'y participer. L'avenir dira dans quelle mesure le système modulaire tel qu'il est mis en place au Royaume-Uni donnera aux jeunes des qualifications de niveau 3 (comparables aux qualifications de fin du deuxième cycle secondaire dans d'autres pays). Plus important encore, on verra dans quelle mesure ceux qui quittent la formation initiale avec un faible niveau s'engageront effectivement dans un apprentissage ultérieur pour acquérir d'autres qualifications.

**Certains éléments
de l'approche
britannique peuvent
être observés
en Australie...**

Certains éléments de l'approche du Royaume-Uni pour développer un système d'apprentissage tout au long de la vie ont été également introduits en Australie qui, depuis le milieu des années 80, s'est efforcé de mettre en place des politiques et des programmes pour élargir et renforcer l'enseignement et la formation professionnels. Quelques principes ont été au coeur de ces réformes :

- Le développement d'un système national, plutôt que d'un système avec des différences importantes entre les divers états et territoires australiens. L'*Australian National Training Authority* a été créée à cet effet pour donner des orientations stratégiques et des conseils aux états et aux territoires et un cadre australien de qualifications a été adopté pour unifier les qualifications.
- L'attribution de qualifications en fonction des compétences, plutôt que du temps passé en formation. Il faut pour cela que la conception des formations, l'élaboration des programmes d'études et l'évaluation, notamment des acquis, se fondent sur des normes de qualifications conçues dans les entreprises.
- Un système répondant à la demande. Il vise en particulier à proposer davantage de choix, à favoriser la concurrence entre prestataires de formation et à stimuler la création d'un marché privé de la formation.
- De multiples filières et une offre très souple. L'une de conséquences de ce principe a été la création de nouveaux programmes d'enseignement professionnel au deuxième cycle secondaire, dans un système qui était auparavant largement centré sur l'enseignement général, presque sans enseignement professionnel reconnu. Ces nouvelles filières permettent aux jeunes d'acquérir des qualifications et des compétences professionnelles parallèlement aux itinéraires classiques d'enseignement professionnel en apprentissage et dans les collèges TAFE.

De même que pour les réformes du Royaume-Uni, cette approche a donné des résultats mitigés. La participation des adultes à la formation professionnelle a beaucoup augmenté au cours des années 90 et les inscriptions de jeunes dans les programmes professionnels du deuxième cycle secondaire initialement très faibles ont rapidement augmenté. Les effectifs des jeunes adultes dans les programmes de type apprentissage ont très nettement progressé (Ball, 1999), mais ceux des moins de 20 ans ont diminué et ils ont un peu augmenté dans les filières de formation professionnelle en dehors de

l'enseignement secondaire, telles que l'apprentissage et les TAFE. On peut en conclure que les itinéraires de passage entre formation initiale et vie active se sont profondément transformés.

En Finlande, on peut observer des éléments communs avec la réforme entreprise au Royaume-Uni pour développer l'apprentissage à vie. Depuis le milieu des années 90, la Finlande a commencé à mettre en place un système de qualifications fondé sur les compétences et à modulariser tous les programmes du deuxième cycle secondaire. De même qu'au Royaume-Uni, ce système était à l'origine conçu pour les étudiants adultes, mais il est également destiné aux jeunes en apprentissage. Les qualifications acquises dans les écoles professionnelles ne font cependant pas encore partie du cadre de qualifications fondé sur les compétences et les diplômes du deuxième cycle secondaire nécessitent l'achèvement d'un nombre donné de modules pendant trois années d'études (y compris six mois de formation en milieu de travail faisant l'objet d'une évaluation dans le cas de l'enseignement professionnel). Au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les expériences qui autorisent les élèves à combiner des cours d'enseignement général et professionnel et dans différentes écoles constituent une autre réforme intéressante. Ces expériences sont conçues pour développer l'initiative et la responsabilité des jeunes dans l'élaboration de leurs itinéraires personnels de la formation initiale à la vie active, et ainsi à les préparer à l'apprentissage à vie.

... et en Finlande.

Il est également intéressant de noter que, dans de nombreux pays, les jeunes participent de plus en plus, immédiatement après leur formation initiale, aux programmes de préparation à l'emploi et à d'autres programmes traditionnellement réservés aux adultes. En Suède par exemple, une année après la fin de leur scolarité, 13 pour cent des élèves suivent des programmes de préparation à l'emploi et environ 5 autres pour cent suivent l'enseignement municipal pour les adultes. En Hongrie, de nombreux jeunes qui attendent de pouvoir entrer dans l'enseignement tertiaire suivent des programmes de préparation à l'emploi afin d'acquérir les qualifications informatiques et de gestion nécessaires dans une économie en restructuration. On voit ainsi s'estomper, sous une autre forme, plus spontanée, les frontières entre formation initiale et continue.

Formation initiale et continue : compléments ou substituts ?

Une question importante est celle de savoir si la nature et l'importance de la formation continue dépendent de la nature et de l'importance des itinéraires initiaux vers le travail et *vice versa*. Autrement dit, dans quelle mesure la formation initiale et la formation continue sont-elles complémentaires ou bien substituables ? Une formation continue bien conçue et sur une grande échelle peut-elle remplacer un enseignement secondaire ou tertiaire et si c'est le cas, comment doit-elle être organisée et certifiée ? Le renforcement d'itinéraires de formation initiale que recherchent plusieurs pays actuellement, peut-il rendre moins nécessaire l'apprentissage à vie pour les adultes ? Par exemple, une formation professionnelle initiale solide dans les pays d'apprentissage rend-elle moins nécessaire une formation des adultes, ou la complète-t-elle ? De même, la participation d'un nombre croissant de jeunes à l'enseignement tertiaire rend-elle moins nécessaires ou attrayantes certaines formes d'apprentissage à vie ? Ou encore, comment faut-il concevoir et organiser la formation initiale et la formation continue pour qu'elles soient réellement complémentaires et de manière efficace ?

5.2. Un apprentissage à vie centré sur l'apprenant

Les approches centrées sur l'apprenant mettent en valeur le processus pédagogique.

La seconde série d'approches pour développer l'apprentissage à vie au cours de la phase de transition met l'accent sur les transformations des méthodes pédagogiques. Dans les pays étudiés, ce type d'approche fait parfois partie intégrante des réformes structurelles. Par exemple, le rapport du Comité de l'apprentissage à vie de la Finlande de 1997 (ministère de l'Éducation, 1997) recommande aussi bien d'entreprendre les réformes structurelles nécessaires que des réformes mettant l'accent sur la motivation pour apprendre et la capacité d'apprentissage dans le système scolaire, ainsi que sur de nouvelles possibilités d'apprendre en milieu de travail pour les jeunes. Elles sont cependant parfois distinctes des réformes structurelles. Le développement du plaisir d'apprendre et des capacités d'apprentissage chez les jeunes sont les deux objectifs communs à ces démarches centrées sur l'apprenant, qui s'appuient sur l'amélioration et l'enrichissement des processus pédagogiques.

Ces approches se caractérisent essentiellement par le développement de qualifications génériques ou de base, ainsi que par des tentatives pour développer des méthodes pédagogiques plus actives. Elles visent à favoriser les initiatives et la responsabilité des jeunes pour leur apprentissage personnel, à développer l'habitude d'apprendre en commun, et à donner de plus des bases solides de connaissances et de compétences. Les initiatives prises pour atteindre ces objectifs supposent un plus grand nombre de choix dans le programmes d'études, et l'utilisation de méthodes pédagogiques qui s'intéressent particulièrement à l'apprentissage contextuel et appliqué. Elles comportent généralement un apprentissage centré sur la résolution de problèmes, organisé autour de projets, avec un travail en groupe, et structuré autour d'un milieu de travail (Stern et Huber, 1997; Raizen, 1994). L'Examen thématique a montré des exemples nombreux et excellents de l'utilisation de ce type de pédagogie dans certaines écoles ou dans certains établissements d'enseignement tertiaire. La difficulté à laquelle sont maintenant confrontés tous les pays est de pousser plus loin ces réformes, et de passer de l'expérimentation à la généralisation.

Le Danemark est un exemple à la fois de développement de bonnes pratiques dans les établissements et d'innovations pédagogiques faisant partie d'un cadre institutionnel solide dans tout le pays. L'encadré 5.1 présente un exemple de bonne pratique institutionnelle, celui de l'université d'Aalborg. Les 108 écoles de production du Danemark donnent l'exemple d'une bonne pratique pédagogique innovante qui concerne l'ensemble du système. Il est facile d'entrer dans ces institutions souples et d'en sortir. Elles sont conçues pour motiver les moins de 25 ans qui n'ont pas les qualifications de base du deuxième cycle secondaire et pour les encourager à suivre à nouveau un enseignement afin de les acquérir (Moeller et Ljung, 1999). L'apprentissage se fait entièrement grâce à des projets élaborés par les étudiants avec un conseiller. Les étudiants peuvent travailler de manière individuelle, mais ils le font généralement en groupe. L'apprentissage des étudiants est organisé au cas par cas, plutôt que d'être inséré dans un calendrier standard. Les projets sont toujours pratiques et sont conçus pour apporter une contribution à la collectivité ou à l'école. Le ratio étudiant/enseignant est faible. Les écoles sont ouvertes 48 semaines par an. Elles emploient un personnel venant de différents horizons, qui n'est pas seulement composé d'enseignants qualifiés, mais dont la grille de rémunération

Encadré 5.1. **L'Université d'Aalborg au Danemark**

L'Université d'Aalborg, créée en 1974, accueille 11 000 étudiants. Ses trois facultés couvrent les sciences humaines, les sciences sociales, l'administration publique, la gestion des entreprises, le travail social, les sciences naturelles et les sciences de l'ingénieur. Depuis sa fondation, ses méthodes d'apprentissage pour tous les étudiants et à tous les niveaux sont fondées sur des projets et sur la résolution de problèmes. La première année, tous les étudiants s'inscrivent dans l'un des trois grands domaines d'études. Par exemple, tous les étudiants des sciences naturelles et des sciences de l'ingénieur suivent un cursus commun et ne se spécialisent qu'ensuite. Cela leur permet de développer leurs intérêts et de changer d'avis éventuellement. Dès le début du cours, les étudiants forment des groupes dans lesquels ils restent pendant un semestre. Ils doivent faire un projet par semestre, choisi conjointement par les étudiants et par leur tuteur.

Les projets peuvent servir à développer des connaissances et des compétences, ou à chercher à résoudre des problèmes et sont conçus pour apprendre aux étudiants à se poser des questions telles que « Pourquoi est-ce ainsi? » et « Qu'est-ce que cela signifie...? ». Il peut s'agir par exemple de concevoir un cadre solide pour une bicyclette légère, ou de construire un modèle des variations de la tension pendant la grossesse. La plupart des projets se font en coopération avec les entreprises ou la collectivité. Les entreprises bénéficient souvent de ces projets. Cette démarche a permis l'établissement de relations très étroites entre l'université, la collectivité et les entreprises qui l'entourent. L'accès aux connaissances et aux recherches les plus récentes a été très important pour attirer les entreprises de technologie avancée dans la région d'Aalborg, ce qui a créé des emplois très qualifiés dans cet environnement.

Environ le quart du temps des étudiants d'Aalborg est consacré à des cours sur les matières de base pour lesquelles ils passent les examens habituels. Le reste s'organise autour de leurs projets, généralement dans un travail en groupe, mais également avec des cours. Les projets sont évalués par des rapports écrits et au cours de présentations en groupe. En général, des examinateurs extérieurs sont impliqués. Ils représentent le milieu des entreprises ou les milieux professionnels, ainsi que d'autres institutions académiques. L'évaluation attache de l'importance à la valeur du projet pour les entreprises ou la collectivité.

Au début de leur cursus, les étudiants travaillent sur des problèmes dont on connaît les solutions. Puis ils passent à des problèmes dont les solutions ne sont pas évidentes. Dans tous les cas, l'objectif est de former l'étudiant et non de trouver des solutions aux problèmes. La formation est multidisciplinaire et pratique. On aide les étudiants à passer d'une compréhension des connaissances classiques au développement de nouvelles connaissances, de la description et l'analyse, à la synthèse et à l'évaluation. L'objectif est de former des personnes qui vont pouvoir apprendre toute leur vie et pas simplement des détenteurs de diplômes.

L'enseignement devient une tâche très exigeante pour les enseignants qui ne peuvent utiliser le même matériel année après année. Ils doivent apprendre en même temps que leurs étudiants – sans arrêt. Ils doivent guider les étudiants lorsqu'ils explorent les problèmes, et non leur présenter des solutions. Ils doivent savoir à quel moment et comment faire venir une personne ayant les compétences spécialisées ou les connaissances dont les étudiants ont besoin. La recherche et l'enseignement sont beaucoup plus étroitement liés. Des publications communes entre étudiants et enseignants sont fréquentes.

Les enquêtes montrent que les étudiants sont très satisfaits de leur université, même si les cours sont difficiles. Par rapport aux universités plus traditionnelles, les examinateurs considèrent que les diplômés d'Aalborg ont de meilleures compétences de communication et de résolution de problèmes, ainsi que de meilleures connaissances générales en technique, bien que leurs connaissances spécialisées ne soient pas considérées comme très élevées. Les étudiants se considèrent bien préparés pour leur profession et disent que leur projet a constitué la source principale des connaissances et de l'expérience qu'ils utilisent dans leur travail. Le taux d'abandon est plus faible à Aalborg et ses étudiants obtiennent leur diplôme une année plus rapidement que ceux des autres universités.

Source : Kjersdam et Enemark (1994).

est commune. Cela a été possible grâce à la négociation d'une convention collective pour le personnel des écoles de production qui diffère nettement de celle qui s'applique aux écoles du deuxième cycle secondaire.

L'accent est mis sur les compétences de base pour préparer l'apprentissage à vie.

Comme le type de compétences nécessaires sur le lieu de travail change et puisque tous les travailleurs devront à l'avenir adapter et améliorer sans arrêt leurs connaissances et leurs compétences pendant leur vie active, l'intérêt s'est accru pour les qualifications et les compétences de base, les compétences-clés, les compétences génériques ou essentielles. Cette idée a exercé une grande influence sur l'évolution des politiques éducatives dans beaucoup de pays (Grubb, 1999). On pense que le développement de compétences de base permettra aux étudiants de transférer plus facilement leurs connaissances et leurs compétences méthodologiques dans différents domaines et situations d'apprentissage, et créera ainsi de solides bases pour l'apprentissage à vie.

Elles sont parfois systématiquement définies dans des cadres...

Dans certains pays, ces qualifications et ces compétences ont été définies dans des cadres systématiques, comme aide à l'élaboration des programmes d'études et à l'enseignement. Ce sont par exemple les compétences SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, 1991) aux États-Unis, les compétences clés australiennes (Mayer, 1992) et le profil de compétences préparant à l'employabilité du Conference Board du Canada (Conference Board du Canada, 1992b). L'encadré 5.2 présente les compétences SCANS. Les compétences telles que la capacité d'initiative, de planification, de communication, de résolution de problèmes et de travail en groupe constituent généralement des éléments communs à ces cadres.

Encadré 5.2. Les compétences SCANS

Les SCANS comportent cinq compétences et trois types de qualifications de base et de qualités personnelles nécessaires pour exercer efficacement une activité professionnelle :

Compétences nécessaires à la vie professionnelle : Les travailleurs performants doivent pouvoir utiliser efficacement :

- **Les ressources** – Ils savent utiliser le temps, les moyens financiers, le matériel, les locaux et le personnel.
- **Les compétences relationnelles** – Ils peuvent travailler en groupe, se former les uns les autres, répondre aux besoins des clients, diriger, négocier et travailler avec des personnes d'origines culturelles diverses.
- **Les informations** – ils peuvent obtenir et évaluer des données, organiser et mettre à jour des dossiers, interpréter et communiquer, et utiliser l'informatique pour traiter l'information.
- **Les systèmes** – Ils comprennent les systèmes sociaux, organisationnels et technologiques ; ils peuvent suivre et améliorer les résultats de leur travail ; et ils peuvent concevoir et améliorer des systèmes.
- **Les technologies** – Ils peuvent choisir un équipement et des outils, appliquer la technique à des tâches spécifiques et entretenir et réparer les équipements.

Compétences de base : Sur un lieu de travail performant, les travailleurs compétents ont besoin :

- **De compétences de base** – Lecture, écriture, arithmétique et mathématiques, expression orale et capacité d'écoute.
- **De capacités de réflexion** – Capacité d'apprendre, de raisonner, de penser de manière créatrice, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes.
- **De qualités personnelles** – Responsabilité personnelle, estime de soi, gestion de sa propre vie, sociabilité et intégrité.

Source : Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, 1991.

Dans d'autres pays, ces qualifications et ces compétences font explicitement partie du programme national de base. Au Royaume-Uni, les « compétences-clés » ou « de base » comportent généralement les compétences de communication, la capacité à utiliser des chiffres, à se servir de l'informatique, à travailler en groupe, à résoudre des problèmes, à se perfectionner et à améliorer ses résultats. Ce dernier point en particulier est directement lié à la préparation à l'apprentissage à vie. Les compétences de base sont développées dans le système de formation et font partie du programme de l'enseignement obligatoire. Dans l'enseignement et la formation postobligatoires, elle sont ou seront présentées en tant qu'unités distinctes (en Angleterre et au pays de Galles), ou feront partie du programme d'études normal (dans les formations prévues par le *Scottish Higher Still*). L'extension à l'enseignement supérieur du concept de compétences de base et la formulation de celles-ci en tant que résultat de cet enseignement sont recommandées dans le rapport Dearing (Dearing, 1996).

Il y a de grandes similitudes entre le contenu des objectifs explicites de l'enseignement intégrés dans le programme national de base et celui des cadres de qualifications auquel il a été fait référence plus haut. Le programme national de base de la Hongrie pour l'enseignement obligatoire (ministère hongrois de la Culture et de l'Éducation, 1996) met par exemple beaucoup l'accent sur le développement de capacités d'expression écrite et orale et sur les compétences sociales à tous les âges, ainsi que sur le développement de la capacité de résolution de problèmes chez les adolescents. Le programme de base de la Norvège pour l'enseignement primaire, secondaire et pour l'éducation des adultes (ministère royal de l'Éducation, de la Recherche et des Affaires culturelles, 1997) souligne le rôle de l'école pour développer les capacités de travail en groupe, de prise de décision, de communication, de résolution de problèmes, de créativité et d'utilisation de la technologie. Le programme d'études suédois de l'école obligatoire (ministère suédois de l'Éducation et des Sciences, 1994) souligne l'importance des capacités d'acquisition et d'utilisation des connaissances, de coopération et de communication écrite et orale.

Les méthodes pédagogiques actives constituent une autre manière de développer l'habitude de se former pendant la phase de transition. Le fait de mettre l'accent sur un accroissement et un renforcement des liens entre l'école et le monde extérieur est souvent considéré comme une manière importante de faciliter un apprentissage actif. L'apprentissage sur le lieu de travail favorise les méthodes actives d'auto-apprentissage, de travail en groupe et d'auto-évaluation. C'est pourquoi le développement d'un apprentissage intégré en milieu de travail, décrit ci-dessus à la section 4.2, constitue un élément essentiel de ces méthodes. Ce type de programme s'adresse souvent également à des étudiants de l'enseignement général, qui bénéficient généralement de moins de possibilités de formation pratique et contextuelle que les étudiants de la formation professionnelle. En Suède par exemple, environ un élève de l'enseignement général sur six suit des stages afin d'acquérir une meilleure compréhension de la manière dont les matières de l'enseignement général peuvent s'appliquer à la vie professionnelle, ou pour mettre des projets en œuvre dans un cadre de travail plus réaliste.

D'autres exemples intéressants de ce type de démarche consistent à demander aux étudiants de s'engager dans un apprentissage actif dans le cadre de la collectivité, ou de mettre en œuvre des projets pour résoudre des

... et parfois intégrées dans le programme d'études.

Des méthodes pédagogiques actives favorisent l'apprentissage sur le lieu de travail.

... et l'apprentissage dans la collectivité.

problèmes qui les concernent personnellement, ou leur collectivité, ou leur école. Aux États-Unis par exemple, depuis une décennie, des étudiants bénévoles donnent des cours dans leur environnement, sous forme d'un apprentissage actif et pratique : pour élargir leur formation par une expérience en dehors de la classe, pour mettre les jeunes en relation avec le milieu professionnel et avec leur communauté, pour les rendre responsables et leur donner des compétences utiles à la vie courante, comme par exemple la capacité de résolution de problèmes, et pour être utiles aux autres (Sagawa, 1998). Actuellement, 48 états américains ont des commissions bipartites au niveau des états pour ce type de services qui sont soutenus par la *Corporation for National Service*, créée par le Congrès au niveau fédéral en 1993. Environ la moitié des élèves de la sixième à la douzième année ont participé d'une manière ou d'une autre à ce service communautaire, bien qu'il ne soit pas toujours structuré pour développer explicitement l'apprentissage. Dans certains états, tels que le Colorado et le Vermont, ces services sont intégrés dans les normes de résultats de l'enseignement déterminées par l'état, dans une large gamme de matières d'enseignement général. Cela peut constituer une manière d'intégrer des méthodes actives et pratiques dans l'enseignement.

Des méthodes pédagogiques actives peuvent également être intégrées dans l'information et l'orientation professionnelles, ainsi que dans la planification personnelle et professionnelle. L'encadré 5.3 en donne un exemple pour le Royaume-Uni.

Encadré 5.3. Les équipes de transition

Les équipes de transition sont des équipes autogérées de jeunes qui :

- font eux-mêmes les recherches nécessaires pour leurs choix de formation postobligatoire et d'emploi ;
- étudient les problèmes et les changements qu'ils auront à gérer pendant la transition de l'école à l'emploi ; et
- font connaître l'information qu'ils ont recueillie à d'autres élèves.

Les équipes de transition permettent aux jeunes d'être à la fois les élèves et les enseignants dans un programme actif d'information et d'orientation professionnelles. Elles permettent aux jeunes d'acquérir des connaissances et une compréhension de la question, de développer des compétences professionnelles clés et d'influencer les prestataires de formation pour qu'ils répondent mieux à leurs besoins. Elles visent à trouver des informations et des contacts qui renforceront les bibliothèques scolaires sur l'orientation professionnelle, qui amélioreront la connaissance des employeurs et des prestataires de formation locaux par les écoles, ainsi que la participation des membres de la collectivité à la conception du programmes d'études. Elles s'efforcent d'améliorer l'esprit d'entreprise chez les étudiants en les faisant participer activement à la gestion de la formation et à la gestion des projets.

Les équipes de transition peuvent entreprendre les projets suivants :

- Chercher quels sont les programmes offerts par les *Further Education Colleges* locaux, ce qu'ils attendent des étudiants et faire connaître les résultats de leur enquête à leurs camarades.
- Chercher quels sont les emplois disponibles sur le marché du travail local et écrire des articles pour les journaux locaux ou donner des entretiens sur les radios locales pour faire connaître les résultats de leur recherche.
- Mettre des étudiants en poste d'observation de jeunes travailleurs pour qu'ils comprennent la nature de leur travail, et faire connaître les questions et les problèmes qui se posent aux jeunes travailleurs et à leurs camarades étudiants.

Source : CCDU Training and Consultancy, 1995.

L'une des grandes difficultés pour les responsables est de s'assurer que les initiatives pédagogiques conçues pour motiver les jeunes et pour établir les bases d'un apprentissage à vie peuvent être efficacement transférées à l'ensemble du système éducatif, en tant que pratique habituelle, et non en tant qu'innovation remarquable mais isolée. Par exemple, la réussite de l'université d'Aalborg, aussi impressionnante soit-elle, n'a eu que peu d'impact sur les autres universités danoises. Cela s'explique en grande partie par le fait que la diffusion de telles innovations dépend beaucoup de l'adoption parallèle de méthodes pédagogiques appropriées, ainsi que d'une organisation et d'institutions qui facilitent leur adoption. De nombreuses innovations exigent des modifications du programme d'études, ainsi que de l'organisation des écoles et du travail des enseignants. L'emploi du temps de l'école et la taille des classes par exemple peuvent être affectés. Moins d'enseignement en classe, une plus grande implication dans la collectivité et davantage de tâches d'organisation et de médiation pour les enseignants peuvent soulever des questions fondamentales sur leur formation, sur ce qui est compté comme temps d'enseignement, et sur ce que l'on considère comme le travail normal d'un enseignant. En 1996, un accord entre l'Association suédoise des collectivités locales – le principal employeur des enseignants suédois – et deux Syndicats suédois d'enseignants³ a reconnu la nécessité de trouver des solutions à ces problèmes qui soient valables pour l'ensemble du système. Cet accord définit les conditions de travail et les rémunérations des enseignants d'une manière nouvelle, en s'intéressant à l'organisation des écoles et à la formation des enseignants. Il admet qu'il faut passer de la durée d'enseignement comme mesure du temps de travail des enseignants à la détermination d'heures de travail – comportant le temps d'enseignement, le temps de préparation et d'autres activités éducatives. L'objectif est de créer une organisation plus souple du travail qui peut favoriser un meilleur apprentissage, notamment des méthodes pédagogiques plus actives.

Les signaux que les tests et les examens envoient aux enseignants et aux étudiants sur la priorité attachée à différents résultats de la formation font apparaître les obstacles les plus sérieux au développement de méthodes pédagogiques actives et appliquées dans la phase de transition. Bien souvent, ces résultats mettent beaucoup trop l'accent sur l'assimilation de connaissances factuelles et sur l'acquisition d'une capacité de raisonnement théorique, au détriment de connaissances appliquées et de la démonstration de compétences pratiques. C'est pourquoi les enseignants seront réticents pour appliquer des méthodes pédagogiques qu'ils considèrent comme n'étant pas les meilleures pour obtenir les résultats attendus. Et plus encore, ces contradictions ne peuvent se résoudre si les seuls qui bénéficient de ces méthodes pédagogiques actives et pratiques, et de méthodes d'évaluation des résultats de cet apprentissage, sont les élèves considérés comme les plus faibles ou les jeunes à risque, même si ces catégories sont importantes. Si cette pédagogie n'est associée qu'à l'image d'un enseignement de seconde classe, elle ne réussira pas à imprégner l'ensemble de l'enseignement. Toutes ces questions se posent aux responsables des politiques nationales et pas seulement aux écoles ou aux enseignants.

**Généraliser
les innovations est
le principal problème.**

3. *On the Threshold of the 21st Century*, Svenska Kommunförbundet, Stockholm.

CONCLUSION

Les vingt dernières années ont vu de grands changements dans la manière dont les jeunes passent de la formation initiale à l'emploi. Il y a de moins en moins de pays dans lesquels la plupart des jeunes quittent définitivement l'enseignement à la fin de l'école obligatoire pour accéder à un emploi. Rares sont ceux dans lesquels seule une petite minorité accède à l'emploi après une formation tertiaire. A la fin des années 90, la scolarisation dans une formation de niveau secondaire du deuxième cycle s'est pratiquement généralisée dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Dans certains pays, une formation secondaire complète est aujourd'hui le niveau normal d'entrée dans la vie active, sauf pour une minorité peu nombreuse et décroissante de jeunes. De plus en plus nombreux sont les jeunes qui auraient autrefois quitté l'école de bonne heure et restent aujourd'hui dans le deuxième cycle secondaire ; la durée de ce cycle s'allonge dans certains pays et les exigences imposées à l'enseignement professionnel en ce qui concerne la formation générale s'élèvent. Ces tendances impliquent une pression de plus en plus forte sur le deuxième cycle secondaire, qui doit trouver des moyens pour motiver les moins bons élèves et élever leur niveau. Ce type d'enseignement est confronté à la nécessité de structurer des itinéraires souples, mais équitables et de qualité, bien articulés avec la destination future des élèves. Il lui faut permettre un accès généralisé à une éducation large et de qualité, qui développe chez tous les jeunes des compétences et des connaissances à la fois générales, personnelles et professionnelles et qui leur donne la possibilité d'apprendre en dehors de la classe. Résoudre ces problèmes est indispensable pour que la phase de transition constitue une base pour un apprentissage à vie pour tous.

Pour un nombre croissant de jeunes, la participation à l'enseignement tertiaire est maintenant un préalable à l'entrée dans la vie active. Si les taux de passage dans l'enseignement supérieur de type universitaire se maintiennent à l'avenir, un tiers des jeunes entreront dans cet enseignement à un moment ou à l'autre (OCDE, 1998a). La proportion de ceux qui peuvent suivre une forme quelconque d'enseignement tertiaire est plus élevée encore et le sera davantage au vu des innovations relevées dans l'enseignement tertiaire non universitaire par l'Examen thématique. Cependant, pour beaucoup de jeunes, l'entrée dans l'enseignement tertiaire ne se situe pas immédiatement après l'enseignement secondaire, mais après un délai d'une ou deux années ou davantage. Le nombre croissant d'adultes suivant ce type de formation signifie que les étudiants qui ont environ 20 ans ne sont plus aussi largement majoritaires qu'autrefois : dans les huit pays de l'Examen thématique pour lesquels on dispose de données, 20 pour cent ou plus des nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur sont désormais âgés de 23 ans ou plus, et au Danemark, en Finlande, en Hongrie et en Norvège, 20 pour cent ont 25 ans ou plus.

Les modalités de transition sont très différentes de celles qui étaient la norme il y a 20 ans.

Il semble que de plus en plus, le travail et la formation se répartissent tout au long de la vie, plutôt que d'être concentrés sur des périodes distinctes : l'éducation aux environs de 20 ans, l'emploi ensuite. Une combinaison entre formation et emploi est aussi de plus en plus fréquente au cours de la formation initiale. Dans une certaine mesure, ces évolutions ont été stimulées par les systèmes éducatifs, conscients du fait qu'une formation appliquée, insérée dans un contexte, peut contribuer fortement à la motivation des jeunes. Les emplois à temps partiel et pendant les vacances des jeunes expliquent aussi l'effacement progressif des frontières entre formation initiale et emploi. Ce type d'emploi s'est développé en grande partie du fait de la nouvelle organisation de l'économie et des changements dans la répartition des emplois, qui se situent de plus en plus dans les services. Dans certains pays, ce type d'emplois contribue à rendre incertaine la période de transition qui suit immédiatement la sortie de la formation initiale. Ces emplois sont de plus en plus souvent temporaires et à temps partiel. Dans certains cas, la possibilité de combiner ces emplois avec une formation tertiaire a contribué à allonger la durée de cette formation.

Ces différentes tendances ont contribué à prolonger la période de transition vers la vie active. Mais cette évolution a également résulté de changements d'attitudes et de valeurs des jeunes. Les jeunes utilisent astucieusement les itinéraires possibles, d'une manière souvent inattendue, pour en tirer le plus grand profit. Dans certains pays, ils ne se pressent pas de se fixer dans un emploi permanent, ou de passer d'un niveau de formation à l'autre. Les voyages, les études à l'étranger, un travail provisoire avant d'entamer des études tertiaires représentent différentes formes de prolongation du processus de transition.

La concrétisation de l'apprentissage à vie implique naturellement une prolongation de la période de formation sur une plus grande partie de la vie active. Dans certains pays, cela se produit dès la période de transition. Ces nouveaux modes de transition ne sont pas encore généralisés dans tous les pays, mais il y a suffisamment d'indices dans un assez grand nombre de pays pour se demander si, d'ici 20 ans, nous pourrions nous souvenir des modes de transition actuels en les trouvant aussi insolites que nous paraissent ceux d'il y a 20 ans aujourd'hui.

C'est dans les sociétés qui valorisent les jeunes que l'on trouve des modalités de transition efficaces.

La mise en place de dispositifs favorisant la transition des jeunes dépend d'un petit nombre de conditions essentielles :

- une économie prospère ;
- des itinéraires bien structurés qui relient la formation initiale à l'emploi et ouvrent des possibilités de poursuite d'études ;
- de nombreuses possibilités de combiner une expérience de travail en milieu professionnel et une formation ;
- des « filets de sécurité » efficaces pour les jeunes à risque ;
- de bons services d'information et d'orientation ; et
- des institutions et des processus de mise en œuvre efficaces.

Les contextes institutionnels sont différents, mais tous les dispositifs de transition efficaces ont un point commun : ils se situent dans des sociétés qui assument la responsabilité du processus de transition des jeunes vers la vie active. Par des voies différentes, ces sociétés font des efforts pour s'assurer que ces dispositifs sont intégrateurs, de sorte que seul un très petit nombre

de jeunes restent à l'écart. Ces sociétés attachent suffisamment d'importance aux jeunes pour leur accorder une priorité parmi tous les autres problèmes auxquels sont confrontées les politiques publiques. Enfin ces sociétés considèrent que des mesures gouvernementales spécifiques sont nécessaires pour s'assurer que les jeunes n'arrivent pas sans préparation dans la compétition pour l'emploi et que des dispositions particulières – qu'il s'agisse d'apprentissage, de « filets de sécurité » ou de modes de recrutement efficaces – sont nécessaires pour garantir qu'ils entrent dans cette compétition sans être défavorisés. C'est là la conclusion la plus importante qui paraît résulter de l'Examen thématique.

RÉFÉRENCES

- ABRAHART, A. et TZANNATOS, T. (1999),
«Australia: Confronting institutional impediments», in I. Gill, F. Fluitman et A. Dar (éd.), *Skills and Change: Constraints and Innovations in the Reform of Vocational Education and Training*, Oxford University Press for the World Bank, Oxford.
- AGELL, J. (1999),
«On the benefits from rigid labour markets: Norms, market failures and social insurance», *The Economic Journal*, vol. 109, pp. F143-F164, février.
- AINLEY, J. et FLEMING, M. (1997),
School-Industry Programs National Survey 1996, Australian Student Traineeship Foundation, Sydney.
- AMIRAULT, T. (1992),
«Training to qualify for jobs and improve skills», *Monthly Labor Review*, vol. 115, n° 9, pp. 31-35.
- BAILEY, T., HUGHES, K. et BARR, T. (1999),
Achieving Scale and Quality in School-to-Work Internships: Findings from an Employer Survey, National Center for Research in Vocational Education, Berkeley.
- BALL, K. (1999),
«Participation in and outcomes from vocational Education and training», in *Australia's Young Adults: The Deepening Divide*, Dusseldorf Skills Forum, Sydney.
- BALL, K. et ROBINSON, C. (1998),
«Young people's participation in and outcomes from vocational Education and training», in *Australia's Youth: Reality and Risk*, Dusseldorf Skills Forum, Sydney.
- BARRELL, R. et GENRE, V. (1999),
«Employment strategies for Europe: Lessons from Denmark and the Netherlands», *National Institute Economic Review*, pp. 82-96, avril.
- BASSI, L., FEELEY, T., HILLMEYER, J. et LUDWIG, J. (1997),
Learning and Earning. An Employer's Look at School-to-Work Investments, American Society for Training and Development.
- BENTLEY, T. et GURUMURTHY, R. (1999),
Destination Unknown. Engaging With the Problems of Marginalised Youth, Demos, Londres.
- BERTRAND, O. (1999),
«Apprentissage et formation en alternance», Conférence sur la formation professionnelle et technique, Montréal.
- BISHOP, J. (1996),
«Signalling the competences of high school students to employers», in L. Resnick and J. Wirt (éd.), *Linking School and Work: Roles for Standards and Assessment*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 79-124.
- BISHOP, J. (1998),
«Welfare reform in the US: Is it successful. Myths about the history of American poverty policy», in *Employability and Exclusion: What Governments Can Do*, Centre for Economic Performance, University of London.
- BLANCHARD, O. et PORTUGAL, P. (1998),
«What hides behind an unemployment rate: Comparing Portuguese and US unemployment», <http://web.mit.edu/blanchar/www/articles.html>.
- BUCHMANN, M. et SACCHI, S. (1998),
«The transition from school to work in Switzerland: Do characteristics of the Educational system and class barriers matter?», in Y. Shavit and W. Müller (éd.), *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Clarendon Press, Oxford, pp. 1-48.
- BYRNE, E. et BEAVERS, E. (1993),
«Career Education, career guidance and curriculum choice: A research review», *Australian Journal of Career Development*, vol. 2, n° 3, pp. 23-26.

- CARNEVALE, A. et ROSE, S. (1998),
The New Office Economy, Educational Testing Service, Princeton.
- CASPI, A., WRIGHT, B., MOFFIT, T. et SILVA, P. (1998),
«Early failure in the labor market: Childhood and adolescent predictors of unemployment in the transition to adulthood», *American Sociological Review*, vol. 63, June, pp. 424-451.
- CCDU TRAINING and CONSULTANCY (1995),
Introducing Transition Teams: A School-based Strategy for Developing Young People as Empowered Customers of Post-Compulsory Education and Training, University of Leeds and Department for Education and Employment, Leeds.
- CHIOUSSE, S. et WERQUIN, P. (1999),
Lifelong Vocational Guidance: European Case Studies, CEDEFOP, Thessaloniki.
- CONFERENCE BOARD OF CANADA (1992a),
Dropping Out: The Costs to Canada, Conference Board of Canada, Ottawa.
- CONFERENCE BOARD OF CANADA (1992b),
Employability Skills Profile: What Are Employers Looking For?, Conference Board of Canada, Ottawa.
- CONGER, D. (1994),
Policies and Guidelines for Educational and Vocational Guidance, UNESCO, Paris.
- CONTINI, B., PACELLI, L. et VILLOSIO, C. (1999),
«Short employment spells in Italy, Germany and Great Britain: testing the "Port-of entry" hypothesis», Discussion Paper, n° 42, University of London, Centre for Economic Performance.
- CULPEPPER, P. (1999),
«The future of the high-skill equilibrium in Germany», *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 15, n° 1, pp. 43-59.
- CUMMING, J. et CARBINES, B. (1997),
Reforming Schools Through Workplace Learning, National Schools Network, Sydney.
- DEARING, R. (1996),
Review of Qualifications for 16-19 Year Olds, SCAA, Hayes.
- DORE, R. et SAKO, M. (1998),
How the Japanese Learn to Work, 2nd edition, Routledge, Londres.
- DUSSELDORP SKILLS FORUM et CAREER EDUCATION ASSOCIATION OF VICTORIA (1997),
Career Education and Guidance for the Next Millennium, Dusseldorp Skills Forum, Sydney.
- DWYER, P., HARWOOD, A., COSTIN, G., LANDY, M., TOWSTY, L. et WYN, J. (1999),
«Combined Study and Work Pathways in VET: Policy Implications and Analysis. Final Report», University of Melbourne, Youth Research Centre.
- DWYER, P. et WYN, J. (1998),
«Post-compulsory Education policy in Australia and its impact on participant pathways and outcomes in the 1990s», *Journal of Educational Policy*, vol. 13 (3), pp. 285-300.
- COMMUNAUTES EUROPÉENNES (1999a),
The European Employment Strategy, Luxembourg.
- COMMUNAUTES EUROPÉENNES (1999b),
Employment Policies in the EU and in Member States, Joint Report 1998, Luxembourg.
- EUROSTAT (1997),
Youth in the European Union. From Education to Working Life, European Communities, Luxembourg.
- FINNIE, R. (1999a),
«The early years: Labour market outcomes of three recent cohorts of Canadian post-secondary graduates», Queens University School of Policy Studies and Business and Labour market Analysis Division, Statistics Canada, Ottawa, Ontario.
- FINNIE, R. (1999b),
«The school-to-work transition of Canadian post-secondary graduates: A cross-cohort, longitudinal analysis using the national Graduate Surveys», Queens University School of Policy Studies and Business and Labour market Analysis Division, Statistics Canada, Ottawa, Ontario.
- FRIEDLANDER, D., GREENBERG, D. et ROBINS, P. (1997),
«Evaluating government training programs for the economically disadvantaged», *Journal of Economic Literature*, vol. 35, pp. 1809-1855, décembre.
- GARDECKI, R. et NEUMARK, D. (1997),
«Order from chaos? The effects of early labor market experiences on adult labour market outcomes», NBER Working Paper, n° 5899.

- GILL, I. FLUITMAN, F. et DAR, A. (1999),
Skills and Change: Constraints and Innovations in the Reform of Vocational Education and Training, Oxford University Press for the World Bank, Oxford.
- GITTER, R. et SCHEUER, M. (1997),
 «US and German youths: Unemployment and the transition from school to work», *Monthly Labor Review*, mars, pp. 16-20.
- GOLDING, B. (1999),
 «Two way movement and recognition between university and technical and further Education in Victoria between 1990 and 1996», Doctor of Philosophy Thesis, Centre for the Study of Higher education, University of Melbourne.
- GOSPEL, H. (1994a),
 «The decline of apprenticeship training in Britain», Discussion Paper No. 189, Centre for Economic Performance, London School of Economics.
- GOSPEL, H. (1994b),
 «Whatever happened to apprenticeship training? A British, American and Australian comparison», Discussion Paper n° 190, Centre for Economic Performance, London School of Economics.
- GREEN, A., WOLF, A. et LENEY, T. (1999),
Convergence and Divergence in European Education Systems, Institute of Education, University of London.
- GROOTINGS, P. (1999),
 «Constraints and innovations in vocational Education and training reform in the Czech Republic», in I. Gill, F. Fluitman and A. Dar (éd.), *Skills and Change: Constraints and Innovations in the Reform of Vocational Education and Training*, Oxford University Press for the World Bank, Oxford.
- GRUBB, N. (1999),
 «Lessons from Education and training for youth: Five precepts», in OCDE *Preparing Youth for the 21st Century*, Paris.
- HAGSTRÖM, T. et GAMBERALE, F. (1995),
 «Young people's work motivation and value orientation», *Journal of Adolescence*, vol. 18, pp. 475-490.
- HAMILTON, M. et HAMILTON, S. (1997),
 «When is work a learning experience?», *Phi Delta Kappan*, vol. 78, n° 9, pp. 682-689.
- HAMILTON, S. et LEMPERT, W. (1996),
 «The impact of apprenticeship on youth: A prospective analysis», *Journal of Research on Adolescence*, vol. 6, n° 4, pp. 427-455.
- HAMMER, T. (1997),
 «History dependence in youth unemployment», *European Sociological Review*, vol. 13, n° 1, pp. 17-33.
- HANNAN, D., RAFFE, D. et SMYTH, E. (1996),
 «Cross-national research on school to work transitions: An analytical framework», Background paper prepared for the Planning Meeting for the Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life, 26-27 septembre, OCDE, Paris.
- HANNAN, D. et WERQUIN, P. (1999),
 «Education and labour market change: The dynamics of Education to work transitions in Europe», paper presented to a TSER-European Socio-Economic Research conference, Bruxelles.
- HEALY, G. (1999),
 «Graduates get jobs in work alliance», *The Australian Higher Education Supplement*, 30 juin.
- HOLLAND, J. (1997),
Making Vocational Choices : A Theory of Vocational Personalities and Work Environments, 3^e édition, Psychological Assessment Resources, New York.
- HUGHES, K. (1998),
 «Employer recruitment is not the problem: A study of school-to-work transition programs», *IEE Brief*, juillet, n° 21, pp. 1-4.
- HUMMELUHR, N. (1997),
The Youth Guarantee in Nordic Countries, Copenhagen, décembre.
- ILG, R. (1996),
 «The nature of employment growth, 1989-95», *Monthly Labor Review*, juin, pp. 29-36.
- INDUSTRY IN EDUCATION (1996),
Towards Employability. Addressing the Gap between Young People's Qualities and Employers' Recruitment Needs, Industry In Education, Londres.

- ISHIDA, H. (1998),
« Educational credentials and labour market outcomes in Japan », in Y. Shavit et W. Müller (éd.), *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Clarendon Press, Oxford, pp. 1-48.
- JARVIS, H. (1994),
« Smoothing the transition to skilled employment: School-based vocational guidance in Britain and continental Europe », *National Institute Economic Review*, novembre, pp. 73-89.
- JEONG, J. (1995),
« The failure of recent state vocational training policies in Korea from a comparative perspective », *British Journal of Industrial Relations*, vol. 33, n° 2, pp. 237-252, juin.
- KARIYA, T. (1998),
« From high school and college to work in Japan: Meritocracy through institutional and semi-institutional linkages », in Y. Shavit et W. Müller (éd.), *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Clarendon Press, Oxford, pp. 1-48.
- KARIYA, T. (1999),
« Transition from school to work and career formation of Japanese high school students », in D. Stern et D. Wagner (éd.), *International Perspectives on the School-to-Work Transition*, Hampton Press, Cresskill, N.J.
- KJERSDAM, F. et ENEMARK, S. (1994),
The Aalborg Experiment: Project Innovation in University Education, Aalborg University Press, Aalborg.
- KING, A. (1999),
« The cost to Australia of early school leaving », draft paper, National Centre for Social and Economic Modelling, University of Canberra.
- KLERMAN, J. et KAROLY, L. (1995),
The Transition to Stable Employment: The Experience of US Youth in their Early Career, National Centre for Research in Vocational Education, Berkeley, CA.
- KUCHAR, P. (1998),
« Problems with the placement of graduates after leaving schools », paper prepared for the Ministry of Education, Charles University, Prague.
- LANDT, J. et SCOTT, P. (1998),
« Youth incomes », in Dusseldorp Skills Forum (ed), *Australia's Youth: Reality and Risk*, Dusseldorp Skills Forum, Sydney.
- LANNERT, J. (1997),
Education in Hungary 1996, National Institute of Public Education, Budapest.
- LANNERT, J. (1999),
« Building up partnership: The Hungarian experience », in D. Atchoarena (ed.), *Getting the Stakeholders Involved: Partnership at work in Three Countries from Africa, Asia and Eastern Europe*, UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris, pp. 57-104.
- LAPAN, R., GYSBERS, N. et SUN, Y. (1997),
« The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A Statewide evaluation study », *Journal of Counseling and Development*, vol. 75, pp. 292-301.
- LAYARD, R. (1998),
« Welfare to work », in *Employability and Exclusion: What Governments Can Do*, Centre for Economic Performance, University of London.
- LAYARD, R., NICKELL, S. et JACKMAN, R. (1991),
Unemployment: Macroeconomic Performance and the Labour Market, Oxford University Press, Oxford.
- LERMAN, R. (1997),
« Employment and training programs for out-of-school youth: Past efforts and lessons for the future », Urban Institute and American University.
- LeTENDRE, G. (1999),
« The problem of Japan: Qualitative studies and international comparisons », *Educational Researcher*, vol. 28, n° 2, pp. 38-45.
- LIGHT, A. (1998),
« Estimating returns to schooling: When does the career begin? », *Economics of Education Review*, vol. 17, n° 1, pp. 31-45.
- LUCAS, R. et LAMMONT, N. (1998),
« Combining school and work: An empirical study of full-time students in school, college and university », *Journal of Education and Work*, vol. 11, n° 1, pp. 45-56.

- LUTZ, B. (1994),
« La difficile redécouverte de la “professionnalité” », in OCDE *Les formations en alternance – Quel avenir?*, Paris.
- McCLELLAND, A., MACDONALD, F. et MACDONALD, H. (1998),
« Young people and labour market disadvantage. The situation of young people not in Education or full-time work », in Dusseldorp Skills Forum (ed.), *Australia's Youth: Reality and Risk*, Dusseldorp Skills Forum, Sydney.
- McKENZIE, P. (1998),
« The transition from Education to work in Australia compared to selected OECD countries », paper delivered to the Sixth International Conference on Post-compulsory Education and Training, Gold Coast, Queensland, décembre.
- McPHERSON, M. et SCHAPIRO, M. (1998),
« An overview of trends and patterns in participation and financing in US higher Education », document non publié préparé pour l'OCDE, Paris.
- MADDY-BERNSTEIN, C. et CUNANAN, C. (1995),
Exemplary Career Education programs: What Should They Look Like?, National Center for Vocational Education Research, Berkeley, CA.
- MALLEY, J., FRIGO, T. et ROBINSON, L. (1999),
Case Studies of Australian School-Industry Programs, Australian Student Traineeship Foundation, Sydney.
- MARKS, G. et FLEMING, N. (1998a),
« Factors influencing youth unemployment in Australia: 1980-1994 », Longitudinal Surveys of Australian Youth Research Report, n° 7, Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- MARKS, G. et FLEMING, N. (1998b),
« Youth earnings in Australia 1980-1994: A comparison of three youth cohorts », Longitudinal Surveys of Australian Youth Research Report, n° 8, Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- MARQUARDT, R. (1998),
« Labour market policies and programs affecting youth in Canada », Background paper prepared for the Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life (en anglais seulement), OCDE, Paris.
- MARTIN, J. (1998),
« What works among active labour market policies: Evidence from OECD countries' experiences », Labour Market and Social Policy Occasional Papers, n° 35, OCDE, Paris.
- MAYER, E. (Chair) (1992),
Putting General Education to Work: The Key Competencies Report, Australian Education Council, Melbourne.
- MILLER, S. (1998),
« Shortcut: High school grades as a signal of human capital », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, hiver, vol. 20, n° 4, pp. 299-311.
- MINISTÈRE HONGROIS DE LA CULTURE ET DE L'ÉDUCATION (1996),
National Core Curriculum, Budapest.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997),
The Joy of Learning. A National Strategy for Lifelong Learning, Committee Report, n° 14, Helsinki.
- MITANI, N. (1999),
« The Japanese employment system and youth labour market », in OCDE *Preparing Youth for the 21st Century*, Paris.
- MOELLER, G. et LJUNG, V. (1999),
« The Korsør Production School and the Danish Production Schools », in OCDE *Preparing Youth for the 21st Century*, Paris.
- MÜLLER, W. et SHAVIT, Y. (1998),
« The institutional embeddedness of the stratification process: A comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries », in Y. Shavit et W. Müller (éd.), *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Clarendon Press, Oxford, pp. 1-48.
- MUNBY, H., HUTCHINSON, N. et CHIN, P. (1998),
« 'I know how to do it': Research priorities for co-operative and career Education in Canada's secondary schools », Discussion paper prepared for the Council of Ministers of Education, Canada.
- NICAISE, I. (1999),
« Labour market policies for disadvantaged young people in Europe », in OCDE *Preparing Youth for the 21st Century*, Paris.
- OCDE (1977a),
L'entrée des jeunes dans la vie active – Rapport général, Paris.
- OCDE (1977b),
L'entrée des jeunes dans la vie active – Rapports techniques, Paris.

- OCDE (1989),
Les filières d'apprentissage. Éducation et formation de 16 à 19 ans, Paris.
- OCDE (1992),
Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE, Paris.
- OCDE (1994a),
Les formations en alternance. Quel avenir ?, Paris.
- OCDE (1994b),
Perspectives de l'emploi, Paris.
- OCDE (1994c),
L'étude de l'OCDE sur l'emploi : évidences et explications, Parties I et II, Paris.
- OCDE (1994d),
La formation professionnelle des jeunes. Pour des politiques et des pratiques cohérentes, Paris.
- OCDE (1996a),
Enhancing the Effectiveness of Labour Market Policies, Paris.
- OCDE (1996b),
«L'apprentissage du travail : Les jeunes et le marché du travail dans les années 80 et 90», *Perspectives de l'emploi*, Paris.
- OCDE (1996c),
Apprendre à tout âge, Paris.
- OCDE (1996d),
«Le passage de l'école à la vie active», *Regards sur l'éducation: Analyse*, Paris, pp. 41-54.
- OCDE (1997a),
Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE, Paris.
- OCDE (1997b),
Littératie et société du savoir, Paris.
- OCDE (1997c),
Études économiques de l'OCDE : Suisse, 1997, Paris.
- OCDE (1998a),
Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE, Paris.
- OCDE (1998b),
Perspectives de l'emploi, Paris.
- OCDE (1998c),
Combattre l'échec scolaire, Paris.
- OCDE (1998d),
Itinéraires et participation dans l'enseignement technique et la formation professionnelle, Paris.
- OCDE (1998e),
Redéfinir l'enseignement tertiaire, Paris.
- OCDE (1998f),
Examens des politiques nationales d'éducation : Corée, Paris.
- OCDE (1998g),
Examens des politiques nationales d'éducation : Suède, Paris.
- OCDE (1998h),
«Favoriser l'insertion professionnelle des jeunes», *Analyse des politiques d'éducation*, Paris.
- OCDE (1998i),
«Examen thématique sur la transition de la formation initiale à la vie active : rapport comparatif à l'issue de la première phase», DEELSA/ED(98)11, Paris.
- OCDE (1999a),
Perspectives de l'emploi, Paris.
- OCDE (1999b),
«Preparing youth for the 21st century: The policy lessons from the past two decades», in OCDE *Preparing Youth for the 21st Century*, Paris.
- OCDE (1999c),
«Étude de l'OCDE sur les partenariats locaux. Méthodologie du projet», DT/LEED/DC(99)1, Paris.
- OECD/CERI (1992),
Écoles et entreprises : un nouveau partenariat, Paris.

- OCDE/CERI (1996),
Choisir son avenir : les jeunes et l'orientation professionnelle, Paris.
- OCDE/CERI (1999),
Des écoles innovantes, Paris.
- PICHELMANN, K. et HOFER, H. (1999),
 «Austria: Long-term success through social partnership», Prepared for an ILO symposium on Social Dialogue and Employment Success, Genève.
- PLANAS, J. (1999),
 «School-to-work transition in Spain», in D. Stern et D. Wagner (éd.), *International Perspectives on the School-to-Work Transition*, Hampton Press, Cresskill, N.J., pp. 413-442.
- RAFFE, D. (1998),
 «Où mènent les itinéraires? Enseignements théoriques et méthodologiques à tirer de l'étude des itinéraires», in OCDE (1998), *Itinéraires et participation dans l'enseignement technique et la formation professionnelle*, Paris.
- RAIZEN, S. (1994),
 «Les études et le travail : Bases de recherche», in OCDE *La formation professionnelle des jeunes. Pour des politiques et des pratiques cohérentes*, Paris, pp. 69-114.
- ROBERTS, K. (1998),
 «School-to-work transitions in former communist countries», *Journal of Education and Work*, vol. 11, n° 3, pp. 221-238.
- ROBINSON, L. (1999),
 «The effects of part-time work on school students», Research Report, n° 9, Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- ROSENBAUM, J. (1999),
 «Preconditions for effective school-to-work linkages in the United States», in D. Stern et D. Wagner (éd.), *International Perspectives on the School-to-Work Transition*, Hampton Press, Cresskill, N.J., pp. 503-538.
- MINISTÈRE ROYAL DE L'ÉDUCATION, DE LA RECHERCHE ET DES AFFAIRES CULTURELLES (1997),
Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education, Oslo.
- RUMBERGER, R. et LAMB, S. (1998),
 «The early employment and further Education experiences of high school drop-outs: A comparative study of the United States and Australia», Background paper prepared for the Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life (en anglais uniquement), OCDE, Paris.
- RYAN, P. (1998),
 «Is apprenticeship better? A Review of the economic evidence», *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 50, n° 2, pp. 289-325.
- RYAN, P. (1999),
 «The school-to-work transition twenty years on: Issues, evidence and conundrums», in OCDE *Preparing Youth for the 21st Century*, Paris.
- RYAN, P. et BUECHTEMANN, C. (1996),
 «The school to work transition», in G. Schmid, J. O'Reilly et K. Schomann (éd.), *International Handbook of Labour Market Policy and Evaluation*, Elgar, Cheltenham, Angleterre, pp. 308-347.
- SAGAWA, S. (1998),
 «Ten years of youth in service to America», in S. Halperin (éd.), *The Forgotten Half Revisited: American Youth and Young Families 1988-2008*, American Youth Policy Forum, Inc., Washington.
- SCHRAMEL, K. (1998),
 «Comparing the labor market success of young adults from two generations», *Monthly Labor Review*, février, pp. 3-9.
- SCHRÖDER, L. (1996),
 «Dead end jobs and upgrading plans. An evaluation of job creation programmes», in E. Wadensjö (éd.), *The Nordic Labour Markets in the 1990s*, 2^e partie, Elsevier, Amsterdam, pp. 107-130.
- SEAVEY, D. et KAZIS, R. (1994),
Skills Assessment, Job Placement, and Training: What Can Be Learned from the Temporary Help/Staffing Industry? An Overview of the Industry and a Case Study of Manpower, Jobs for the Future, Boston.
- SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (1991),
What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000, US Department of labor, Washington.
- SHAVIT, Y. et MÜLLER, W. (éd.) (1998),
From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations, Clarendon Press, Oxford.

- SILVERBERG, M., HAIMSON, J., et HERSHEY, A. (1998),
Building Blocks for a Future School-to-Work System: Early National Implementation Results, Mathematica Policy Research Inc., Princeton, N.J., MPR 8292-650.
- STATISTIQUES SUÈDE (1997),
Avgångna från gymnasieskolans program. Élever som avgick från gymnasieskolan 1996, Örebro.
- STASZ, C. et KAGANOFF, T. (1997),
Learning How to Learn at Work: Lessons from Three High School Programs, National Center for Research in Vocational Education, Berkeley, CA.
- STEEDMAN, H., GOSPEL, H. et RYAN, P. (1998),
Apprenticeship: A Strategy for Growth, Centre for Economic Performance, University of London.
- STERN, D., FINKELSTEIN, N., STONE, J., LATTING, J. et DORNISIFE, C. (1994),
Research on School-to-Work programs in the United States, National Centre for Research in Vocational Education, Berkeley, CA.
- STERN, D., FINKELSTEIN, N., URQUIOLA, M. et CAGAMPANG, H. (1997),
«What difference does it make if school and work are connected? Evidence on co-operative Education in the United States», *Economics of Education Review*, vol. 16, n° 3, pp. 213-229.
- STERN, D. et HUBER, G. (éd.) (1997),
Active Learning for Students and Teachers. Reports from Eight Countries, Peter Lang, Frankfurt sur le Main.
- STERN, D. et WAGNER, D. (éd.) (1999),
International Perspectives on the School-to-Work Transition, Hampton Press, Cresskill, N.J.
- MINISTÈRE SUÉDOIS DE L'ÉDUCATION ET DES SCIENCES (1994),
1994 Curriculum for Compulsory Schools (Lpo 94), Stockholm.
- SWEET, R. (1995),
«The naked emperor: Training reform, initial vocational preparation and youth wages», *Australian Economic Review*, juillet, pp. 101-108.
- TAYLOR, A. (1999),
«Spitting in the Wind? The Demise of a School-Business Partnership», Working Paper, n° 99.05, Western research Network on Education and Training, University of British Columbia.
- TEESE, R., DAVIES, M. et RYAN, C. (1997),
Workplace Experience: The Student Perspective, Educational Outcomes Unite, University of Melbourne.
- URQUIOLA, M., STERN, D., HORN, I., DORNISIFE, C. et CHI, B. (1997),
School to Work, College and Career: A Review of Policy, Practice and Results, 1993-1997, National Centre for Research in Vocational Education, Berkeley, CA.
- VILLENEUVE, J. et GRUBB, N. (1996),
Indigenous School-to-Work Programs: Lessons from Cincinnati's Co-op Education, National Center for Research in Vocational Education Berkeley, CA.
- WATTS, A.G. (1994),
Educational and Vocational Guidance in the European Community, Commission of the European Communities, Bruxelles.
- WERNER, H. (1999),
«Countries With Successful Employment Policies – What Is Behind Their Success?», *Labour Market Research Topics*, n° 33, Nuremberg, Institute for Employment Research.
- WERQUIN, P. et CHIOUSSE, S. (1999),
Lifelong Vocational Guidance: European Case Studies, European Communities, Luxembourg.
- WOODEN, M. (1998),
«The labour market for young Australians», in Dusseldorp Skills Forum (éd.), *Australia's Youth: Reality and Risk*, Dusseldorp Skills Forum, Sydney.
- WOODEN, M. (1999),
«The labour market for young adults», in Dusseldorp Skills Forum (éd.), *Australia's Young Adults: The Deepening Divide*, Dusseldorp Skills Forum, Sydney.
- WYN, J. et DWYER, P. (1999),
«New directions in research on youth in transition», *Journal of Youth Studies*, vol. 2, n° 1, pp. 5-21.
- YOSHIMOTO, K. (1996),
«Transition from school to work in Japan», Background paper prepared for the Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life (en anglais uniquement), OCDE, Paris.

COORDINATEURS NATIONAUX ET MEMBRES DES ÉQUIPES D'EXAMINATEURS

AUSTRALIE

Coordinateur national

M. Tony Greer
Vocational Education and Training Division
Department of Education, Training and Youth Affairs
Canberra

Examineurs de l'OCDE pour la visite du 18-27 mars 1997

M. Abrar Hasan
Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail,
et des affaires sociales
OCDE
Paris, France

M. Phillip McKenzie
Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail,
et des affaires sociales
OCDE
Paris, France

M. Erik Nexelmann
Division of Vocational Education and Training
Ministry of Education and Research
Copenhagen, Danemark

M. Robert Schwartz (Rapporteur)
Graduate School of Education
Harvard University
Cambridge, États-Unis

AUTRICHE

Coordinateur national

Mme Eleonora Schmid
Directeur général de l'enseignement technique
et professionnel
Ministère fédéral de l'Éducation et des Affaires culturelles
Vienne

Examineurs de l'OCDE pour la visite du 18-28 novembre 1997

Mme Marianne Durand-Drouhin
Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail,
et des affaires sociales
OCDE
Paris, France

M. Damian Hannan
Economic and Social Research Institute
Dublin, Irlande

Mme Jana Hendrichova
Ministère de l'Éducation, des la Jeunesse et des Sports
Prague, République tchèque

Mme Lena Schröder (Rapporteur)
Institut suédois de Recherche sociale
Université de Stockholm
Stockholm, Suède

CANADA

Coordinateur national

M. Pierre Brodeur
Direction aux affaires internationales et canadiennes
Ministère de L'Éducation
Québec

Examineurs de l'OCDE pour la visite du 1-10 octobre 1997

Mme Marianne Durand-Drouhin
Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail,
et des affaires sociales
OCDE
Paris, France

M. Abrar Hasan
Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail,
et des affaires sociales
OCDE
Paris, France

Mme Claudine Romani
Cabinet du Premier ministre
Paris, France

Mme Hilary Steedman (Rapporteur)
London School of Economics
Londres, Royaume Uni

DANEMARK

Coordinateur national

M. Erik Nexelmann
Ministère de l'Éducation et de la Recherche

**Examineurs de l'OCDE pour la visite
du 24 août-2 septembre 1998**

M. Gábor Halász
Chef du Département de recherche
Institut national de l'éducation publique
Budapest, Hongrie

M. Erland Ringborg
Directeur général
Institut suédois
Stockholm, Suède

M. Richard Sweet
Administrateur principal
Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail,
et des affaires sociales
OCDE
Paris, France

M. Marc Tucker (Rapporteur)
Président et Chief Executive Officer
National Center on Education and the Economy
Washington, DC, États-Unis

ÉTATS-UNIS

Coordinateur national

Mme Nevzer Stacey
Office of Educational Research and Improvement
US Department of Education

**Examineurs de l'OCDE pour la visite
du 19-30 octobre 1998**

M. Ole Briseid
Directeur général
Ministère royal de Norvège de l'Éducation,
de la Recherche et des Affaires culturelles
Oslo, Norvège

Dr Ute Laur-Ernst
Chef de la Direction 5
Institut fédéral de l'enseignement professionnel
Berlin, Allemagne

M. Richard Sweet
Administrateur principal
Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail,
et des affaires sociales
OCDE, Paris

Professeurr Alison Wolf (Rapporteur)
Professeur d'éducation et Directeur,
International Centre for Research on Assessment Institute
of Education
University of London
Londres, Royaume-Uni

FINLANDE

Coordinateur national

Mme Tarja Riihimäki
Ministère de l'Éducation

**Examineurs de l'OCDE pour la visite
du 2-11 novembre 1998**

Mme Marianne Durand-Drouhin
Administrateur principal
Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail,
et des affaires sociales
OCDE, Paris

M. Lorenz Lassnigg (Rapporteur)
Professeur assistant
Institut de recherche avancée, Département de sociologie
Vienne, Autriche

Mme Cathleen Stasz
Chercheur
RAND Corporation
Santa Monica, États-Unis

Mme Karin Wagner
Professeurr
FHTW (Fachhochschule für Technik und Wirtschaft)
Berlin, Allemagne

HONGRIE

Coordinateur national

Professeur János Tímár
Université de sciences économiques de Budapest

Examineurs de l'OCDE pour la visite du 8-17 juin 1998

Dr Margarida Abecasis
Directeur général adjoint
Ministère du Travail et de la Solidarité
Lisbonne, Portugal

M. Olivier Bertrand (Rapporteur)
Consultant
Auparavant au Centre d'études et de recherches
sur les qualifications (CEREQ)
Paris, France

Dr Richard Koch
Chef du Département de comparaisons internationales
de l'enseignement professionnel
Institut fédéral de l'enseignement professionnel
Berlin, Allemagne

M. Richard Sweet
Administrateur principal
Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail,
et des affaires sociales
OCDE, Paris

JAPON

Coordinateur national

M. Muneharu Iwamoto
Ministère de l'Éducation, de la Science, des Sports
et de la Culture

**Examineurs de l'OCDE pour la visite
du 28 septembre-7 octobre 1998**

M. Chon Sun Ihm
Professeur et Doyen,
Collège des arts libéraux
Séoul, Corée

M. Arvo Jäppinen
Ministère de l'Éducation et des Sciences
Helsinki, Finlande

M. Phillip McKenzie
Administrateur principal
Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail,
et des affaires sociales
OCDE, Paris

M. David Raffe (Rapporteur)
Centre for Educational Sociology
University of Edinburgh
Écosse, Royaume-Uni

NORVÈGE**Coordinateur national**

Mme Inger Iversen
Département de l'enseignement secondaire
de deuxième cycle
Ministère de l'Éducation, de la Recherche
et des Affaires culturelles

**Examineurs de l'OCDE pour la visite
du 15-24 octobre 1997**

M. Phillip McKenzie
Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail,
et des affaires sociales
OCDE
Paris, France

Mme Eleonora Schmid
Directeur général de l'enseignement technique
et professionnel
Ministère fédéral de l'Éducation et des Affaires culturelles
Vienne, Autriche

M. David Stern
National Center for Research in Vocational Education
Université de California
Berkeley, États-Unis

M. Richard Sweet (Rapporteur)
Dusseldorp Skills Forum
Sydney, Australie

PORTUGAL**Coordinateur national**

M. Domingos Fernandes
Département de l'enseignement secondaire,
ministère de l'Éducation.

**Examineurs de l'OCDE pour la visite
du 3-12 décembre 1997**

M. Per Olaf Aamodt
Institut norvégien des études sur la recherche
et l'enseignement supérieur
Oslo, Norvège

M. Phillip McKenzie
Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail,
et des affaires sociales
OCDE
Paris, France

Mme Nevzer Stacey (Rapporteur)
Office for Educational Research and Innovation
United States Department of Education
Washington DC, États-Unis

M. Patrick Werquin
Ingénieur de recherche chargé d'études
Centre d'études et de recherches sur les qualifications
(CEREQ)
Marseille, France

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE**Coordinateur national**

Mme Vera Czesaná
Fond national de la formation

Examineurs de l'OCDE pour la visite du 20-30 mai 1997

Mme Marianne Durand-Drouhin
Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail,
et des affaires sociales
OCDE
Paris, France

M. Niels Hummeluhr
Copenhague, Danemark

M. Phillip McKenzie
Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail,
et des affaires sociales
OCDE
Paris, France

M. Gregor Ramsey (rapporteur)
TASA
Sydney, Australie

ROYAUME-UNI**Coordinateur national**

M. Philip Lomas
Department for Education and Employment

**Examineurs de l'OCDE pour la visite
du 14-25 septembre 1998**

Mme Marianne Durand-Drouhin
Administrateur principal
Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail,
et des affaires sociales
OCDE, Paris

M. Peter Grootings
Consultant
Pologne

M. Ted Hanisch
Directeur, Arbeidsdirectoratet
Oslo, Norvège

M. Claude Pair (Rapporteur)
Professeur à l'IUFM (Institut universitaire de formation
des maîtres) de Lorraine, ancien recteur d'académie
de Lille
France

SUÈDE

Coordinateur national

M. Sten Ljungdahl
Ministère de l'Éducation et des Sciences

Examineurs de l'OCDE pour la visite du 25 janvier-3 février 1999

Mme Merete Pedersen
Conseiller en chef, Ministère de l'Éducation
et de la Recherche
Copenhague, Danemark

M. Richard Sweet
Administrateur principal
Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail,
et des affaires sociales
OCDE, Paris

M. Jan van Ravens
Coordinateur, International Strategy
Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences
Zoetermeer, Pays-Bas

Mme Margaret Vickers (Rapporteur)
Doyen du Département d'éducation
University of Western Sydney
Sydney, Australie

SUISSE

Coordinateur national

Mme Stéphanie Vanhooydonck
Office fédéral de la formation professionnelle
et de la technologie
Berne

Examineurs de l'OCDE pour la visite du 11-20 janvier 1999

M. Patrice de Broucker (Rapporteur)
Centre for Education Statistics
Statistique Canada
Ottawa, Canada

M. Werner Clement
Institut für Volkswirtschaftstheorie und politik
Vienne, Autriche

Mme Marianne Durand-Drouhin
Administrateur principal
Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail,
et des affaires sociales
OCDE, Paris

Mme Marinella Giovine
ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione
professionale dei lavoratori)
Rome, Italie

Annexe 2

CONTRIBUTIONS DES CONSULTANTS

- AINLEY, J. (1996),
Learning about Work in General Secondary Schools, Australian Council for Educational Research, Melbourne, septembre.
- HANNAN, D., RAFFE, D. et SMYTH, E. (1996),
Cross-National Research on School to Work Transitions: An Analytical Framework, Economic and Social Research Institute, Dublin, septembre.
- HUMMELUHR, N. (1997),
The Youth Guarantee in Nordic Countries, Copenhagen, décembre.
- LASSNIGG, L. (1998),
Youth Labour Market Policy in Austria, Institute for Advanced Studies, Vienne, mars.
- MARQUARDT, R. (1998),
Labour Market Policies and Programs Affecting Youth in Canada, Ottawa, avril.
- RUMBERGER, R. et LAMB, S. (1998),
The Early Employment and Further Education Experiences of High School Drop-Outs: A Comparative Study of the United States and Australia, University of California, Santa Barbara, mai.
- YOSHIMOTO, K. (1996),
Transition from School to Work in Japan, Kyushu University, septembre.

Annexe 3

TABLEAUX STATISTIQUES

Tableau I.1. Caractéristiques des pays participant à l'Examen thématique

	AUS	AUT	CAN	CZE	DNK	FIN	HUN	JPN	NOR	PRT	SWE	CHE	UKM	USA
Population en milliers (1997)	18 532	8 072	30 287	10 304	5 284	5 140	10 155	126 166	4 493	9 950	8 848	7 087	59 009	266 792
Superficie en milliers de km ²	7 687	84	9 976	79	43	338	93	378	324	92	450	41	245	9 372
Densité de la population	2	96	3	131	123	15	109	334	14	108	20	172	241	28
Système fédéral de gouvernement	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui
Pourcentage de décisions sur l'enseignement prises dans les établissements, 1998	<i>m</i>	25	<i>m</i>	52	31	36	65	<i>m</i>	9	24	66	<i>m</i>	62 ²	29
PIB par habitant, 1998 (\$EU)	22 689	23 985	24 468	13 137	26 280	21 659	10 524	24 109	27 497	15 266	21 213	26 576	21 170	30 514
– en pourcentage de la moyenne OCDE	108	114	116	62	125	103	50	115	131	73	101	126	101	145
Croissance du PIB, 1997-98	3.6	3.1	3.0	-0.7	2.4	5.0	5.1	-2.6	2.3	4.0	2.8	1.7	2.7	3.5
Moyenne PIB/habitant, 1990-98 (\$EU) ¹	18 158	21 512	20 524	2 457	27 767	25 536	3 128	25 306	30 397	7 466	26 363	32 538	17 302	22 983
Croissance annuelle moyenne PIB, 1990-98 ¹	2.81	2.33	1.59	0.04	2.52	0.92	-0.74	2.14	3.67	2.51	0.86	0.64	1.59	2.40
Scolarisation à 16 ans, 1996	97	91	91	99	93	93	88	98	94	78	97	87	83	86
Scolarisation à 18 ans, 1996	67	68	68	54	74	83	52	<i>m</i>	83	56	94	78	55	58
Scolarisation à 22 ans, 1996	30	23	32	19	37	46	16	<i>m</i>	39	30	34	23	23	29
Évolution des effectifs de l'enseignement tertiaire 1990-96 (1990 = 100)	129	120	118	149	121	130	185	121	139	244	141	112	181	106
Taux de chômage, 1998	8.0	4.7	8.3	6.5	5.1	11.4	8.0	4.1	3.3	4.9	8.2	4.2	6.3	4.5
Chômage moyen, 1990-97	9.1	4.1	10.1	4.1	8.1	12.1	9.6	2.8	5.3	6.1	7.4	3.4	8.7	6.2
Taux d'activité, 15-24 ans, 1998 ²	67.6	58.5	62.0	49.0	71.5	49.7	40.8	48.3	63.8	47.4	50.0	67.2	69.5	65.9
Taux d'activité, 25-54 ans, 1998 ²	80.0	84.7	84.3	88.6	87.4	87.1	77.8	82.1	87.8	83.8	88.0	87.8	83.3	84.1
Dépenses affectées aux services de l'emploi et aux mesures pour l'emploi ³	0.21	0.30	0.18	0.06	1.10	0.35	0.09	0.12	0.44	0.26	0.47	0.48	<i>m</i>	0.10
Taux de syndicalisation, 1994	35	42	38	<i>m</i>	76	81	<i>m</i>	24	58	32	91	27	34	16
Champ d'application des négociations collectives, 1994	80	98	36	<i>m</i>	69	95	<i>m</i>	21	74	71	89	50	47	18

m : Données manquantes.

1. Aux prix et aux taux de change de 1990.

2. Se rapporte à l'Angleterre. Le chiffre pour l'Écosse est de 40 %. Se rapporte au premier cycle secondaire public.

3. Pourcentage du PIB consacré aux services de l'emploi et aux mesures pour l'emploi pour chaque pour cent de chômage.

Sources : Bases de données de l'OCDE sur l'éducation, la population active et l'économie; OCDE (1994b); OCDE (1998a); OCDE (1999a).

Tableau 2.1a. Indicateurs des résultats de la transition suivant la filière dominante dans les pays de l'OCDE

Indicateur	Filière dominante ¹																							
	Appren- tissage		Itinéraires mixtes				Professionnel scolaire								Enseignement général									
	CHE	DEU	AUT	DNK	NLD	NOR	BEL	CZE	FIN	FRA	HUN	ITA	POL	SWE	UKM	AUS	CAN	GRC	IRL	JPN	KOR	NZL	PRT	ESP
1. Ratio chômeurs/population, 15-19 ans	✓	✓					✓		×	✓					×	×	×		✓	✓	×		×	
2. Chômeurs non étudiants en pourcentage des 15-19 ans	✓	✓					✓		✓		×			×	×								×	
3. Chômeurs de longue durée, 15-19 ans					×	✓		✓	×		×		✓				×	×		✓				✓
4. Ratio chômeurs/population, 20-24 ans	✓		✓	✓	✓	✓		×	×		×	×					×		✓	✓			×	
5. Chômeurs de longue durée, 20-24 ans			✓		×	✓	×	✓		×		×					×	×		✓				✓
6. Ratio emploi/population, 20-24 ans			✓	✓	✓	✓	×		×		×	×			✓		×						×	✓
7. Pourcentage de non étudiants de 20-24 ans en activité	✓		✓					✓	×		×				✓		×						×	
8. Ratio chômage des jeunes/ chômage des adultes	✓	✓	✓	✓		×					×						×	✓						×
9. Pourcentage qui ne sont plus en formation un an après la fin de la scolarité obligatoire		✓					✓	✓		×			✓	×	✓	×	×		✓		×		×	
10. Taux apparent de diplômés du deuxième cycle secondaire						✓	✓	✓			×	✓				×	×	×	✓		✓		×	×
11. 16-25 ans aux niveaux 4/5 de littératie pour un texte schématique	✓											×	✓		✓			×						×
12. Pourcentage de 20-24 ans faiblement qualifiés				×	×	✓		✓			×		✓	✓						✓	×	×	×	✓
13. Handicap relatif des faiblement qualifiés de 20-24 ans			×		✓		×	×		×	✓			×	×	×	✓	×		✓		✓	✓	×
14. Pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire de 25-29 ans		×	×				✓	×		×	×				✓		✓		✓			×	✓	✓

Légende : ✓ : Dans le quartile supérieur (le plus favorable) des pays de l'OCDE. × : Dans le quartile inférieur (le moins favorable) des pays de l'OCDE. ■ : Pays de l'Examen thématique.

1. Le tableau 2.2 fournit les données sur lesquelles se fonde ce regroupement.

Sources : Voir tableau 2.1b.

Tableau 2.16. Indicateurs des résultats de la transition : valeurs, sources et notes

	Valeurs des indicateurs													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Australie	10.1	6.0	41.9	9.6	45.0	71.4	78.0	2.3	3.3	<i>m</i>	19.2	26.1	1.8	25.1
Autriche	3.0	2.0	50.6	3.3	21.4	69.4	84.9	1.4	8.8	86	<i>m</i>	18.4	1.9	7.6
Belgique	2.3	1.6	57.1	10.9	71.3	46.3	70.0	2.4	0.0	117	25.0	22.3	1.7	34.0
Canada	9.6	3.7	<i>m</i>	9.3	<i>m</i>	66.7	70.3	2.1	19.8	73	31.0	14.7	2.1	55.4
République tchèque	5.6	3.1	33.0	6.4	46.1	64.2	84.8	2.3	0.7	83	<i>m</i>	7.2	3.4	10.2
Danemark	5.6	2.3	16.2	4.7	27.0	73.2	73.8	1.6	18.3	81	<i>m</i>	33.7	1.6	20.4
Finlande	9.1	3.2	13.0	12.7	19.3	54.7	63.2	2.5	7.6	98	<i>m</i>	20.5	1.8	22.9
France	1.9	1.6	59.0	12.7	54.8	36.9	64.3	2.3	<i>m</i>	85	<i>m</i>	21.8	1.6	28.9
Allemagne	2.6	1.6	50.8	6.9	55.2	63.1	77.9	1.1	2.0	86	22.8	22.7	1.8	16.7
Grèce	7.1	5.9	71.3	19.1	70.3	45.1	60.3	3.3	19.0	80	<i>m</i>	24.6	0.6	29.0
Hongrie	3.9	<i>m</i>	57.1	6.8	62.6	54.7	<i>m</i>	2.1	25.9	86	<i>m</i>	19.8	1.9	12.8
Irlande	3.9	<i>m</i>	63.6	7.6	66.1	65.4	<i>m</i>	1.6	10.0	79	13.2	22.4	2.3	34.5
Italie	7.4	6.3	79.6	17.1	83.4	35.9	50.2	3.6	<i>m</i>	79	<i>m</i>	36.9	0.8	7.1
Japon	1.9	<i>m</i>	<i>m</i>	5.3	<i>m</i>	68.6	<i>m</i>	2.3	2.0	99	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
Corée	2.2	<i>m</i>	6.8	8.6	13.8	49.7	<i>m</i>	2.5	8.0	91	<i>m</i>	4.9	1.3	30.8
Pays-Bas	6.7	<i>m</i>	89.6	4.6	83.3	74.7	<i>m</i>	2.2	7.0	81	26.0	30.4	1.4	25.5
Nouvelle-Zélande	9.4	<i>m</i>	<i>m</i>	9.6	<i>m</i>	67.1	<i>m</i>	2.4	19.8	93	20.6	28.7	1.6	22.4
Norvège	6.6	<i>m</i>	0.0	5.6	18.8	69.4	<i>m</i>	4.1	7.4	117	<i>m</i>	12.3	1.7	30.2
Pologne	3.4	<i>m</i>	31.8	13.8	55.3	49.1	<i>m</i>	2.5	<i>m</i>	94	8.5	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
Portugal	3.3	<i>m</i>	49.0	5.8	56.2	57.9	<i>m</i>	2.3	9.6	91	<i>m</i>	55.6	0.8	16.2
Espagne	10.9	9.1	55.1	19.4	65.3	41.4	59.6	2.1	23.9	73	<i>m</i>	38.7	0.9	32.4
Suède	6.1	1.8	15.3	10.1	33.4	55.3	69.7	2.2	3.5	81	40.7	14.1	1.7	27.8
Suisse	2.2	0.9	<i>m</i>	5.4	<i>m</i>	64.8	87.4	1.7	12.6	81	26.2	20.8	1.8	18.9
Royaume-Uni	9.6	7.2	30.8	7.7	36.9	68.3	74.3	2.4	26.0	<i>m</i>	21.5	10.8	2.6	23.5
États-Unis	7.7	2.8	7.3	6.1	11.1	71.4	75.8	3.0	18.0	72	16.1	14.2	2.2	35.4

m : Données manquantes.

Tableau 2.1*b*. **Légende du tableau 2.1*b*** (cont.)

Indicateur	Description	Sources	Notes
1.	Taux de chômage par rapport à la population, 15-19 ans, 1998	Base de données de l'OCDE sur la population active; données sur la transition du Réseau B d'INES pour la Suisse	Suisse : possibilités d'une forte variabilité de l'échantillon
2.	Pourcentage des non étudiants au chômage par rapport à la population totale des 15-19 ans, 1996	Collecte spéciale sur la transition du Réseau B d'INES, 1998	Suisse : possibilités d'une forte variabilité de l'échantillon
3.	Pourcentage des chômeurs de 15-19 ans, sans emploi depuis six mois minimum, 1998	Base de données de l'OCDE sur la population active	Irlande 1997
4.	Taux de chômage par rapport à la population 20-24 ans, 1998	Base de données de l'OCDE sur la population active; données sur la transition du Réseau B d'INES pour la Suisse	
5.	Pourcentage des chômeurs de 20-24 ans sans emploi depuis six mois minimum, 1998	Base de données de l'OCDE sur la population active	Irlande 1997
6.	Taux d'emploi par rapport à la population, 20-24 ans, 1998	Base de données de l'OCDE sur la population active; données sur la transition du Réseau B d'INES pour la Suisse	
7.	Pourcentage des non étudiants ayant un emploi, 20-24 ans, 1996	Collecte spéciale sur la transition du Réseau B d'INES, 1998	
8.	Taux de chômage des 15-24 ans par rapport au taux de chômage des 25-54 ans, 1998	Base de données de l'OCDE sur la population active	Italie 25-59 ans
9.	Pourcentage des jeunes hors du système éducatif un an après la fin de la scolarité obligatoire	Base de données de l'OCDE sur l'éducation	Belgique, Allemagne, Pays-Bas : pourcentage des jeunes hors du système éducatif à plein-temps un an après la fin de la scolarité obligatoire
10.	Taux de réussite apparent à l'examen de fin de l'enseignement secondaire supérieur	OCDE (1998), <i>Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE</i> , Paris, Tableau C2.3	1. Renvoie aux premiers cursus de formation 2. Communauté flamande de Belgique
11.	Pourcentage des 16-25 ans ayant un niveau 4/5 sur l'échelle des textes schématiques, 1994-95	OCDE (1997), <i>Littératie et Société du Savoir</i> , Paris, Tableau 1.6	1. Communauté flamande de Belgique 2. Moyenne suisse des Communautés française et allemande
12.	Pourcentage des 20-24 ans dont le niveau d'éducation le plus élevé est le diplôme de fin d'enseignement secondaire inférieur (ISCED 0, 1, 2), 1996	Base de données de l'OCDE sur l'éducation	Nouvelle-Zélande, 1997
13.	Rapport de la part des 20-24 ans peu qualifiés en emploi sur celle des 20-24 ans peu qualifiés au chômage	Base de données de l'OCDE sur l'éducation	1. Voir annexe 6 2. Nouvelle-Zélande, 1997
14.	Pourcentage des 25-29 ans ayant une qualification correspondant à un diplôme de l'enseignement tertiaire, 1996	Base de données de l'OCDE sur l'éducation	

INES : Indicateurs des systèmes d'éducation internationale.

Tableau 2.2. Estimation de la répartition des élèves du deuxième cycle secondaire suivant les principales filières de formation après la scolarité obligatoire (1996 ou année la plus proche)

	Filière		
	Type apprentissage	Professionnelle scolaire	Enseignement général
Pays de l'Examen thématique			
Australie	3	2	94
Autriche	41	37	22
Canada	1	5	94
République tchèque	<i>x</i>	82	18
Danemark	44	14	42
Finlande	5	47	48
Hongrie	<i>x</i>	68 ¹	32
Japon	<i>a</i>	26	74
Norvège	25	27	48
Portugal	4	32	64
Suède	<i>n</i>	60	40
Suisse	60	9	31
Royaume-Uni	24	33	43
États-Unis	<i>n</i>	12	88
Autres pays			
Belgique	3	65	32
France	11	43	46
Allemagne	52	24	24
Grèce	<i>n</i>	32	68
Irlande	5	15	80
Italie	<i>a</i>	72	28
Corée	<i>a</i>	42	58
Pays-Bas	23	47	30
Nouvelle-Zélande	8	30	62
Pologne	<i>m</i>	69	31
Espagne	2	37	61

Symboles pour les données manquantes : *a* : Données non applicables. *m* : Données manquantes. *n* : Valeur négligeable ou nulle. *x* : Compris dans une autre colonne.

1. En Hongrie, environ un étudiant du secondaire supérieur sur quatre se retrouve dans des écoles professionnelles et est souvent cité dans des sources nationales comme apprenti (voir par exemple Lannert, 1997), bien que la formation à la fois scolaire et pratique suivie par ces étudiants ressemble souvent davantage aux programmes d'enseignement professionnel scolaire dans lesquels les jeunes ont le statut d'étudiant qu'aux programmes d'apprentissage où les jeunes ont le statut d'employé et où ils ont un contrat de travail et de formation. La fermeture d'anciennes entreprises d'État dont on utilisait les infrastructures pour les formations pratiques offrait environ deux tiers de la totalité des formations en atelier dispensées par les écoles au milieu des années 90, alors que cette proportion était de moins d'un tiers en 1990. D'un autre côté, l'augmentation du nombre de petites entreprises a permis de créer de nouvelles possibilités de formations pratiques dispensées par des artisans indépendants. On ne connaît pas exactement le nombre de jeunes qui sont placés comme apprentis chez ces derniers. Par conséquent, ils sont répertoriés comme faisant partie de l'enseignement professionnel scolaire.

Sources : **Australie** : Note par pays, Rapport de base et Ball et Robinson (1998). Se rapporte aux 16 ans. Noter que la proportion de jeunes entrant dans les filières professionnelles scolaires et en apprentissage s'élève de 16 à 19 ans; pour le groupe d'âge des 15-19 ans, elle est d'environ 20 %. **Canada** : OCDE (1998i). **République tchèque** : OCDE (1998i). Se rapporte aux nouveaux entrants au deuxième cycle secondaire. **Danemark** : Rapport de base. Se rapporte aux destinations de ceux qui ont achevé l'école obligatoire. L'enseignement professionnel scolaire se rapporte aux filières HHX et HTX, qui ont également de nombreux éléments communs avec l'enseignement général. **Japon** : Rapport de base. Se rapporte au total des élèves. **Norvège** : Note par pays. Se rapporte à la première année du deuxième cycle secondaire. La proportion d'élèves dans la filière générale s'élève quelque peu dans la troisième et dernière année du deuxième cycle secondaire. **Portugal** : OCDE (1998i). **Suède** : Rapport de base. Se rapporte aux entrants au deuxième cycle secondaire. **Royaume-Uni** : Rapport de base. Se rapporte à l'Angleterre et au pays de Galles. **États-Unis** : Rapport de base. Concerne 1992. **Tous les autres pays** : OCDE (1998a), tableau C2.1.

Tableau 2.3. Avantages relatifs découlant de la formation pour l'emploi des jeunes, 1996

	Université par rapport au premier cycle secondaire			Université par rapport au deuxième cycle secondaire			Deuxième cycle secondaire par rapport au premier		
	Chômage	Emploi	Rémunérations	Chômage	Emploi	Rémunérations	Chômage	Emploi	Rémunérations
	25-29 ans	25-29 ans	30-44 ans	25-29 ans	25-29 ans	30-44 ans	25-29 ans	25-29 ans	30-44 ans
Australie	286	137	169	169	109	145	169	125	116
Autriche	200	115	<i>m</i>	86	97	<i>m</i>	232	118	<i>m</i>
Canada	372	156	190	205	116	158	181	134	120
République tchèque	1 627	164	245	327	107	162	497	153	152
Danemark	300	134	157	117	102	132	255	131	119
Finlande	375	149	190	224	122	173	168	122	110
Hongrie	507	161	225	244	113	162	208	143	139
Norvège	202	122	162	112	103	138	181	119	118
Portugal	102	106	310	99	120	183	103	88	169
Suède	447	144	164	267	113	149	168	128	110
Suisse	<i>m</i>	111	164	<i>m</i>	84	149	<i>m</i>	133	124
Royaume-Uni	443	177	231	194	117	185	228	152	125
États-Unis	579	152	282	254	113	186	228	135	152
Moyenne	453	141	207	191	109	160	218	129	130

L'indice de chômage est le taux de chômage de ceux qui ont le niveau d'éducation le plus faible divisé par le taux de chômage de ceux qui ont le niveau d'éducation le plus élevé dans chaque paire, multiplié par 100. Autriche, 1995. Source : OCDE (1998a), tableau D4.1a.

L'indice d'emploi est le rapport emploi/population de ceux qui ont le niveau d'éducation le plus élevé, divisé par le rapport emploi/population de ceux qui ont le niveau d'éducation le plus faible dans chaque paire, multiplié par 100. Autriche, 1995. Source : OCDE (1998a), tableau D4.2a.

L'indice de rémunérations est la moyenne des rémunérations avant impôt de ceux qui ont le niveau d'éducation le plus élevé, divisée par la moyenne des rémunérations avant impôt de ceux qui ont le niveau d'éducation le plus faible dans chaque paire, multiplié par 100. Australie et Finlande, 1995. Source : OCDE (1998a), tableau F7.2.

Tableau 2.4. Sortie de l'enseignement peu après la fin de la scolarité obligatoire, 1996

	Âge de fin de scolarité obligatoire	Pourcentage de ceux qui ne sont pas en formation une année après l'âge de fin de scolarité obligatoire
Pays de l'Examen thématique		
Australie	15	3
Autriche	15	9
Canada	16	20
République tchèque	15	1
Danemark	16	18
Finlande	16	8
Hongrie	16	26
Japon	15	2
Norvège	16	7
Portugal	14	10
Suède	16	4
Suisse	15	13
Royaume-Uni	16	26
États-Unis	17	18
Autres pays		
Belgique ¹	15	0
Belgique ²	18	73
France	16	8
Allemagne ¹	15	2
Allemagne ²	18	65
Grèce	14,5	19
Irlande	15	10
Corée	14	12
Mexique	16	60
Pays-Bas ¹	16	7
Pays-Bas ²	18	70
Nouvelle-Zélande	16	20
Pologne	15	6
Espagne	16	24

1. Âge à partir duquel la scolarité à plein-temps n'est plus obligatoire.

2. Âge à partir duquel la scolarité n'est plus obligatoire.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.

Tableau 2.5. Relation entre chômage des jeunes et chômage des adultes¹

	15-19 ans par rapport aux 25-54 ans		20-24 ans par rapport aux 25-54 ans		Période
	Ajustement linéaire	Ajustement quadratique	Ajustement linéaire	Ajustement quadratique	
Pays de l'Examen thématique					
Australie	.81	.91	.97	.98	1966-1997
Canada	.83	.88	.93	.94	1953-1997
Danemark	.03	.06	.79	.80	1983-1997
Finlande	.79	.89	.97	.97	1963-1997
Japon	.73	.76	.94	.95	1968-1997
Norvège	.71	.77	.97	.97	1972-1997
Portugal	.05	.21	.35	.46	1974-1997
Suède	.47	.62	.96	.97	1963-1997
Royaume-Uni	.73	.78	.89	.90	1984-1997
États-Unis	.80	.81	.88	.89	1957-1997
Moyenne	.60	.67	.87	.88	
Autres pays					
Belgique	.41	.50	.84	.85	1983-1997
France	.00	.64	.78	.92	1968-1997
Allemagne	.40	.66	.79	.85	1970-1997
Grèce	.03	.11	.76	.83	1983-1997
Irlande	.12	.18	.95	.95	1961-1997
Italie	.19	.90	.73	.97	1970-1997
Corée	.76	.88	.80	.82	1980-1997
Nouvelle-Zélande	.97	.97	.97	.97	1986-1997
Espagne	.23	.67	.79	.94	1972-1997
Moyenne	.35	.61	.82	.90	

1. Ce tableau présente des coefficients de corrélation multiples d'une part entre le chômage et le rapport de la population pour chacun des deux groupes d'âge de jeunes et d'autre part entre le chômage et le rapport de la population des 25-54 ans aux 20-24 ans. La période concernée figure à la colonne de droite. Dans les deux cas, les données sont présentées sous forme d'une droite de régression linéaire et d'une droite de régression quadratique. L'écart entre le coefficient de corrélation quadratique et le coefficient de corrélation linéaire indique dans quelle mesure la corrélation entre les deux séries de données est mieux décrite de manière quadratique que linéaire. Les 15-19 ans en Suède sont un exemple de relation quadratique. Le pourcentage de jeunes au chômage a augmenté avec le chômage des adultes jusqu'à un certain point, puis est resté relativement stable, alors que le chômage des adultes a continué à progresser. Les jeunes de 20-24 ans aux États-Unis sont un exemple de relation linéaire : le chômage des jeunes est faible quand celui des adultes l'est également, modéré quand il est modéré, et élevé quand il est élevé.

Source : Base de données de l'OCDE sur la population active.

Tableau 2.6. **Disparités entre jeunes gens et jeunes filles pour 14 indicateurs des résultats du processus de transition et indice de l'équité entre les sexes de ces résultats¹**

	Indicateurs ²														Indice	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	E ³	LM ⁴
Pays de l'Examen thématique																
Australie	1.22	1.59	1.10	1.33	1.05	1.11	1.12	1.01	2.00	<i>m</i>	<i>m</i>	1.09	1.44	1.11	1.40	1.22
Autriche	1.37	1.48	1.31	1.08	1.70	1.06	1.02	1.20	1.81	1.06	<i>m</i>	1.20	1.36	1.12	1.30	1.29
Canada	1.18	1.55	<i>m</i>	1.37	<i>m</i>	1.05	1.08	1.18	1.05	1.10	1.01	1.37	1.13	1.10	1.13	1.22
République tchèque	1.03	1.19	1.03	1.04	1.06	1.38	1.15	1.33	1.78	1.04	<i>m</i>	1.32	1.21	1.34	1.37	1.16
Danemark	1.23	1.34	2.05	1.07	1.88	1.06	1.14	1.65	1.08	1.14	<i>m</i>	1.24	1.35	1.15	1.15	1.42
Finlande	1.19	1.27	1.00	1.09	1.58	1.24	1.14	1.09	1.16	1.12	<i>m</i>	1.08	1.04	1.17	1.13	1.18
Hongrie	1.27	<i>m</i>	1.08	1.97	1.19	1.29	<i>m</i>	1.12	1.22	<i>m</i>	<i>m</i>	1.03	1.07	1.51	1.25	1.28
Japon	1.43	<i>m</i>	<i>m</i>	1.08	<i>m</i>	1.01	<i>m</i>	1.38	<i>m</i>	1.07	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	1.07	1.22
Norvège	1.05	<i>m</i>	1.00	1.25	1.56	1.13	<i>m</i>	1.01	1.04	<i>m</i>	<i>m</i>	1.11	1.02	1.29	1.15	1.14
Portugal	1.81	<i>m</i>	1.80	1.19	1.05	1.14	<i>m</i>	1.08	1.48	<i>m</i>	<i>m</i>	1.29	1.01	1.52	1.43	1.30
Suède	1.10	1.09	1.06	1.28	1.18	1.11	1.03	1.02	1.04	1.02	1.09	1.05	1.27	1.07	1.06	1.13
Suisse	1.21	3.07	<i>m</i>	1.50	<i>m</i>	1.12	1.02	1.04	2.00	1.12	1.06	1.20	1.10	2.45	1.57	1.44
Royaume-Uni	1.30	1.74	1.45	1.70	1.21	1.13	1.12	1.09	1.22	<i>m</i>	1.32	1.02	1.03	1.11	1.17	1.31
États-Unis	1.27	1.40	1.00	1.17	1.33	1.12	1.25	1.32	1.02	1.10	1.13	1.02	2.09	1.12	1.08	1.33
Autres pays																
Belgique	1.12	1.12	1.70	1.06	1.01	1.25	1.19	1.28	1.28	<i>m</i>	1.07	1.44	1.51	1.35	1.28	1.25
France	1.47	1.39	<i>m</i>	1.18	<i>m</i>	1.27	1.28	1.00	<i>m</i>	1.01	<i>m</i>	1.17	1.11	1.16	1.12	1.24
Allemagne	1.08	1.24	1.02	1.44	1.24	1.02	1.15	1.51	2.06	1.00	1.36	1.09	1.04	1.06	1.11	1.19
Grèce	1.67	1.79	1.09	1.47	1.20	1.58	1.65	1.20	2.06	1.14	<i>m</i>	1.42	1.20	1.34	1.49	1.43
Irlande	1.14	<i>m</i>	1.08	1.35	1.17	1.09	<i>m</i>	1.07	<i>m</i>	1.89	1.37	1.64	1.70	1.06	1.42	1.23
Italie	1.03	1.04	1.05	1.10	1.02	1.38	1.27	1.40	<i>m</i>	1.09	<i>m</i>	1.25	1.01	1.22	1.18	1.14
Corée	1.10	<i>m</i>	1.41	1.47	1.00	1.23	<i>m</i>	1.11	1.02	1.00	<i>m</i>	2.26	1.58	1.06	1.34	1.27
Pays-Bas	1.37	<i>m</i>	1.05	1.30	1.03	1.03	<i>m</i>	1.55	1.24	<i>m</i>	1.44	1.28	1.32	1.06	1.25	1.24
Nouvelle-Zélande	1.06	<i>m</i>	<i>m</i>	1.51	<i>m</i>	1.11	<i>m</i>	1.18	1.36	1.15	1.05	1.00	1.08	1.22	1.16	1.19
Pologne	1.19	<i>m</i>	1.07	1.04	1.17	1.27	<i>m</i>	1.20	<i>m</i>	<i>m</i>	1.28	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	1.28	1.16
Espagne	1.04	1.02	1.17	1.38	1.13	1.48	1.29	1.30	1.40	1.25	<i>m</i>	1.36	1.08	1.23	1.31	1.21

m : Données manquantes.

1. Pour toutes les entrées du tableau, une valeur de 1.00 indique qu'il n'y a pas de différence entre jeunes gens et jeunes filles. Les valeurs supérieures à 1.00 donnent une indication de l'importance de la disparité entre les sexes pour un indicateur ou un indice.

2. Les 14 indicateurs correspondent aux indicateurs 1 à 14 du tableau 2.1a.

3. Indice de l'équité entre les sexes pour les résultats éducatifs du processus de transition.

4. Indice de l'équité entre les sexes pour l'insertion professionnelle.

Source : Voir tableau 2.1a.

Tableau 2.7. Taux de chômage par rapport à la population totale, 1998

	15-19 ans	20-24 ans	Ratio 20-24 ans en pourcentage du ratio 15-19 ans
Pays de l'Examen thématique			
Australie	10.1	9.6	95
Autriche	3.6	3.5	95
Canada	9.6	9.3	97
République tchèque	5.6	6.4	115
Danemark	5.6	4.7	84
Finlande	9.1	12.7	139
Hongrie	3.9	6.8	173
Japon	1.9	5.3	275
Norvège	6.6	5.6	86
Portugal	4.3	10.2	237
Suède	6.1	10.1	165
Suisse	<i>m</i>	5.4	<i>m</i>
Royaume-Uni	9.6	7.7	80
États-Unis	7.7	6.1	80
Autres pays			
Belgique	2.3	10.9	471
France	1.9	12.7	673
Allemagne	2.6	6.9	272
Grèce	7.1	19.1	269
Irlande	3.9	7.6	196
Italie	7.4	17.1	232
Corée	2.2	8.6	387
Pays-Bas	6.7	4.5	67
Nouvelle-Zélande	9.4	9.6	102
Pologne	3.4	13.8	407
Espagne	10.9	19.4	178
Turquie	4.6	8.2	179
Moyenne	5.8	9.3	206.2

m : Données manquantes.

Sources : Base de données de l'OCDE sur la population active; pour la Suisse : collecte spéciale sur la transition du Réseau B d'INES.

 Tableau 2.8. Rapport entre chômage de jeunes et chômage des adultes, 1990-98
(pays de l'Examen thématique)

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Australie	2.6	2.3	2.4	2.2	2.2	2.3	2.2	2.4	2.3
Autriche	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	1.4	1.5	1.7	1.6	<i>m</i>
Canada	1.7	1.7	1.7	1.7	1.7	1.8	1.8	2.0	2.1
République tchèque	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	2.3	2.6	2.4	2.3	2.1	2.3
Danemark	1.5	1.3	1.5	1.4	1.3	1.6	1.8	1.7	1.6
Finlande	4.3	2.9	2.5	2.2	2.2	2.0	2.0	2.2	2.3
Hongrie	<i>m</i>	<i>m</i>	2.0	2.1	2.1	2.1	2.1	2.1	2.1
Japon	2.6	2.8	2.6	2.5	2.3	2.4	2.5	2.4	2.3
Norvège	2.8	2.5	2.8	2.7	2.8	2.9	3.2	3.4	4.1
Portugal	2.6	2.7	3.1	2.8	2.4	2.5	2.6	<i>m</i>	<i>m</i>
Suède	3.6	3.2	2.9	3.0	2.9	2.6	2.6	2.5	2.2
Suisse	<i>m</i>	2.0	1.8	2.0	1.7	1.8	1.3	1.5	1.7
Royaume-Uni	1.8	1.9	1.8	2.0	2.0	2.1	2.1	2.3	2.4
États-Unis	2.4	2.4	2.2	2.3	2.5	2.7	2.8	2.9	3.0
Moyenne	2.6	2.3	2.3	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.4

m : Données manquantes.

Source : Base de données de l'OCDE sur la population active. Le tableau montre le rapport entre taux de chômage chez les 15-24 ans et taux de chômage chez les 25-54 ans.

Tableau 2.9a. Handicap relatif sur le marché du travail des 15-19 ans, 1990-98¹

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Pays de l'Examen thématique									
Australie	2.6	2.5	2.8	2.5	2.5	2.8	2.6	2.6	2.7
Autriche	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	1.5	1.7	1.7	2.2	<i>m</i>
Canada	1.8	1.7	1.9	2.0	2.0	2.1	2.3	2.7	2.7
République tchèque	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	3.1	3.7	3.6	3.8	3.8	4.8
Danemark	1.1	0.8	0.9	0.9	0.9	1.3	1.7	1.5	1.8
Finlande	5.0	3.8	3.4	2.9	2.8	2.4	2.4	2.9	3.0
Hongrie	<i>m</i>	<i>m</i>	3.4	3.7	3.5	4.0	4.0	4.2	4.0
Japon	3.2	3.2	3.2	2.8	2.7	2.7	3.0	2.7	2.7
Norvège	3.5	3.3	3.1	3.4	3.6	3.6	4.3	4.6	4.6
Portugal	2.2	2.2	2.6	2.6	2.3	2.5	2.7	<i>m</i>	<i>m</i>
Suède	4.1	3.5	3.0	3.3	3.0	2.6	2.6	2.8	2.8
Royaume-Uni	1.8	1.9	1.8	2.0	2.1	2.2	2.4	2.5	2.8
États-Unis	3.1	3.1	3.1	3.1	3.3	3.5	3.5	3.6	3.6
Moyenne	2.8	2.6	2.6	2.7	2.6	2.7	2.8	3.0	3.2
Autres pays									
Belgique	3.5	3.7	3.8	5.1	4.9	4.8	3.1	4.7	4.2
France	2.3	3.0	2.6	2.9	2.5	2.4	2.4	2.5	2.4
Allemagne	0.8	0.9	0.7	0.7	0.7	0.8	0.9	0.8	0.9
Grèce	4.4	4.4	4.8	5.1	5.0	5.1	6.3	5.7	5.0
Irlande	2.3	2.3	2.3	2.6	2.7	2.8	2.4	2.3	1.9
Italie	4.9	4.9	5.2	4.6	4.3	4.2	4.0	3.9	4.1
Corée	1.5	1.4	1.5	1.4	1.4	1.4	1.3	1.4	3.5
Pays-Bas	2.2	2.4	1.8	2.0	1.9	2.9	3.1	3.0	3.0
Nouvelle-Zélande	2.5	2.4	2.4	2.6	2.6	2.8	2.8	2.6	2.6
Pologne	<i>m</i>	<i>m</i>	2.7	3.1	4.2	4.4	3.9	3.6	3.6
Espagne	2.4	2.2	2.3	2.8	2.8	2.7	2.9	3.2	3.0
Turquie	2.1	1.9	1.8	1.9	1.9	2.0	1.9	2.2	2.0
Moyenne de l'OCDE	2.7	2.6	2.7	2.8	2.8	2.9	2.9	3.0	3.1

m : Données manquantes.

1. Part du groupe d'âge dans le chômage total divisé par la part du groupe d'âge dans l'emploi total.

Source : Base de données de l'OCDE sur la population active.

Tableau 2.9*b*. Handicap relatif sur le marché du travail des 20-24 ans, 1990-98¹

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Pays de l'Examen thématique									
Australie	1.6	1.6	1.6	1.6	1.6	1.4	1.4	1.7	1.6
Autriche	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	1.3	1.2	1.4	1.1	<i>m</i>
Canada	1.5	1.6	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
République tchèque	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	1.4	1.3	1.4	1.3	1.3	1.5
Danemark	1.7	1.7	1.8	1.9	1.6	1.6	1.5	1.5	1.2
Finlande	2.1	1.9	2.1	2.0	2.0	1.8	1.8	1.7	1.8
Hongrie	<i>m</i>	<i>m</i>	1.5	1.5	1.6	1.5	1.6	1.6	1.5
Japon	1.7	1.9	1.7	1.8	1.7	1.8	1.8	1.8	1.7
Norvège	2.0	1.9	2.2	2.1	2.1	2.2	2.2	2.1	2.4
Portugal	2.1	2.2	2.3	2.2	2.1	2.2	2.3	<i>m</i>	<i>m</i>
Suède	1.9	2.1	2.4	2.6	2.6	2.3	2.4	2.2	2.0
Royaume-Uni	1.4	1.6	1.6	1.7	1.6	1.7	1.7	1.7	1.7
États-Unis	1.6	1.6	1.6	1.6	1.6	1.7	1.8	1.8	1.8
Moyenne	1.7	1.8	1.8	1.8	1.8	1.7	1.7	1.7	1.7
Autres pays									
Belgique	2.0	2.0	1.9	2.3	2.4	2.5	2.4	2.5	2.3
France	2.3	2.3	2.3	2.6	2.7	2.7	2.6	2.8	2.6
Allemagne	0.9	1.0	1.0	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1
Grèce	3.7	3.6	3.5	3.4	3.5	3.4	3.6	3.7	3.1
Irlande	1.0	1.3	1.4	1.5	1.4	1.3	1.4	1.4	1.3
Italie	3.1	3.2	3.2	3.3	3.3	3.4	3.5	3.4	3.3
Corée	0.6	0.5	0.5	0.5	0.6	0.5	0.6	0.6	2.3
Pays-Bas	1.3	1.2	1.3	1.4	1.4	1.4	1.4	1.2	1.3
Nouvelle-Zélande	1.5	1.7	1.7	1.6	1.6	1.5	1.5	1.7	1.8
Pologne	<i>m</i>	<i>m</i>	2.3	2.4	2.5	2.6	2.5	2.3	2.3
Espagne	2.2	2.1	2.1	2.2	2.2	2.1	2.2	2.0	2.0
Turquie	2.2	2.3	2.5	2.5	2.2	2.5	2.6	2.6	2.6
Moyenne de l'OCDE	1.8	1.9	1.9	1.9	1.9	1.9	1.9	1.9	1.9

m : Données manquantes.

1. Part du groupe d'âge dans le chômage total divisé par la part du groupe d'âge dans l'emploi total.

Source : Base de données de l'OCDE sur la population active.

Tableau 2.10. Pourcentage des chômeurs de six mois et plus chez les 15-19 ans et les 20-24 ans, 1990-98

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
15-19 ans									
Australie	35.5	44.7	47.7	46.9	44.5	40.4	40.4	38.2	41.9
Autriche	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	4.7	34.5	38.8	50.2	51.6
République tchèque	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	27.5	27.5	41.7	37.7	32.5	33.0
Danemark	32.9	36.4	23.4	28.7	22.6	18.6	25.8	19.0	16.2
Finlande	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	14.8	15.7	9.7	13.0
Hongrie	<i>m</i>	<i>m</i>	30.8	39.5	44.0	57.6	61.5	58.6	57.1
Norvège	21.4	20.8	22.6	30.8	20.6	30.0	0.0	0.0	0.0
Portugal	61.5	53.7	24.2	36.6	36.5	40.7	51.5	34.7	49.0
Suède	22.4	18.3	21.3	17.6	22.3	29.8	25.3	22.3	23.3
Royaume-Uni	28.8	34.4	41.0	50.6	45.0	39.3	39.4	35.7	30.8
États-Unis	3.2	4.0	6.7	6.0	9.4	8.8	8.7	8.1	<i>m</i>
Moyenne des pays	29.4	30.3	27.2	31.6	27.7	32.4	31.3	28.1	31.6
Moyenne OCDE	24.7	23.0	19.9	21.4	24.6	22.0	23.8	24.6	24.9
20-24 ans									
Australie	37.4	48.1	57.7	53.9	56.2	47.5	44.8	50.5	45.0
Autriche	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	12.2	31.8	33.0	32.7	19.3
République tchèque	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	29.9	35.2	45.2	43.7	42.9	46.1
Danemark	43.5	39.6	37.0	31.8	36.4	25.7	22.5	21.1	27.0
Finlande	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	40.2	33.1	27.6	20.4
Hongrie	<i>m</i>	<i>m</i>	44.8	53.4	60.2	70.5	69.4	68.4	62.6
Norvège	35.0	35.8	33.5	39.1	35.5	27.8	26.1	15.8	18.8
Portugal	56.7	54.2	33.3	34.4	48.0	57.4	56.3	55.9	56.2
Suède	11.8	18.3	23.4	31.0	40.9	38.5	42.3	41.7	44.6
Royaume-Uni	41.0	42.3	55.1	58.6	61.6	54.6	51.6	46.7	36.9
États-Unis	5.8	8.1	11.6	11.6	14.0	12.7	12.9	12.3	<i>m</i>
Moyenne des pays	33.0	35.2	37.0	38.2	40.0	41.1	39.6	37.8	37.7
Moyenne OCDE	49.1	48.6	49.1	50.9	52.5	51.7	51.3	49.7	48.5

m : Données manquantes.

Source : Base de données de l'OCDE sur la population active.

Tableau 3.1. Poids de l'enseignement général dans l'enseignement secondaire et participation à l'enseignement tertiaire

	Pourcentage des élèves du 2 ^e cycle secondaire dans l'enseignement général	Taux de participation à l'enseignement tertiaire à l'âge à partir duquel cette participation est maximale			Âge à partir duquel la participation à l'enseignement tertiaire est maximale, 1996
		Université	non université	Total	
Australie	94	25	10	35	19
Autriche	22	17	3	20	20
Belgique	32	19	25	44	20
Canada	94	25	22	47	19
République tchèque	18	15	6	21	19
Danemark	42	23	2	25	23
Finlande	48	25	8	33	21
Allemagne	24	16	2	18	22
Grèce	68	38	11	49	19
Hongrie	30	16	< 1	16	20
Corée	58	29	19	48	19
Nouvelle-Zélande	62	27	6	33	20
Norvège	48	18	11	29	21
Portugal	64	17	6	23	21
Espagne	61	29	2	31	20
Suisse	31	11	6	17	22
Royaume-Uni	40	25	6	31	19
États-Unis	88	21	16	37	19

Sources : Voir tableau 2.2 et base de données de l'OCDE sur l'éducation.

Tableau 3.2. Durée et étapes de la transition, 1996

	Âge à partir duquel l'enseignement n'est plus obligatoire (A)	Âge de fin d'études (B)	Âge du premier emploi (C)	Durée de la transition		
				Totale (C – A)	En formation (B – A)	En dehors de la formation (C – B)
Pays de l'Examen thématique						
Australie	15	19.8	21.4 ¹	6.4	4.8	1.6
Autriche	15	18.6	<i>m</i>	–	3.6	–
Canada	16	20.4	22.8 ²	6.8	4.4	2.4
République tchèque	15	18.2	<i>m</i>	–	3.2	–
Danemark	16	19.4	24.3 ³	8.3	3.4	4.9
Finlande	16	18.8	<i>m</i>	–	2.8	–
Hongrie	16	18.1	21.9 ³	5.9	2.1	3.8
Japon	15	<i>m</i>	<i>m</i>	–	–	–
Norvège	16	19.0	24.6 ³	8.6	3.0	5.6
Portugal	14	18.5	22.7 ²	8.7	4.5	4.2
Suède	16	18.7	23.6 ⁶	7.6	2.7	4.9
Suisse	15	19.3	21.0 ⁷	6.0	4.3	1.7
Royaume-Uni	16	18.6	21.0 ¹	5.0	2.6	2.4
États-Unis	17	18.5	22.0 ²	5.0	1.5	3.5
Autres pays						
Belgique	15	20.9	22.7 ²	7.7	5.9	1.8
France	16	21.5	23.2 ²	7.2	5.5	1.7
Allemagne	15	19.8	22.2 ²	7.2	4.8	2.4
Grèce	14.5	19.4	23.0 ²	8.5	4.9	3.6
Irlande	15	19.9	21.2 ²	6.2	4.9	1.3
Italie	14	<i>m</i>	25.3 ²	11.3	–	–
Pays-Bas	16	20.9	23.4 ²	7.4	4.9	2.5
Espagne	16	20.3	25.6 ²	9.6	4.3	5.3

m : Données manquantes.

Colonne A : L'âge à partir duquel la scolarité n'est plus obligatoire : en Allemagne, en Belgique et aux Pays-Bas, l'âge à partir duquel la scolarité à plein-temps n'est plus obligatoire. Pour chacun de ces trois pays, 18 ans est l'âge à partir duquel la scolarité n'est plus obligatoire. Sources : OCDE (1998a), Paris et Communautés européennes (1998), *Éducation dans l'Union européenne*, Bruxelles.

Colonne B : L'âge à partir duquel au moins 50 pour cent de la cohorte n'était plus en formation en 1996. Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.

Colonne C : L'âge à partir duquel en 1996, ou l'année la plus proche, 50 pour cent de la cohorte était en emploi mais pas en formation.

1. Données de l'Australian Bureau of Statistics fournies pour l'Examen thématique.
2. Pour tous les pays, la source est l'*Enquête sur la population active* et dans le cas des membres de l'Union européenne, l'*Enquête sur les forces de travail*, sauf pour les États-Unis pour lesquels la source est l'*Enquête permanente sur la population active* (Current Population Survey).
3. Pour le Danemark, données du *Registre statistique sur la population active* et le chômage fournies pour l'Examen thématique.
4. Rapport de base sur la Hongrie, tableau 4, provenant de l'*Enquête sur la population active* du premier trimestre 1997.
5. Rapport de base sur la Norvège, annexe I.1, tableau 1, provenant des Enquêtes trimestrielles de Statistique Norvège en 1994.
6. Données de l'*Enquête sur la population active* de *Statistique Suède* fournies pour l'Examen thématique.
7. Données de l'*Enquête sur la population active* de l'*Office fédéral suisse de statistiques* fournies pour l'Examen thématique.

Tableau 3.3. Évolution de la durée et des étapes de la transition, 1990-96

	Âge à partir duquel la scolarité n'est plus obligatoire	Âge à partir duquel 50 % des jeunes ne sont plus en formation		Âge à partir duquel 50 % des jeunes sont en emploi et pas en formation		Durée totale de la transition en années	
		1990	1996	1990	1996	1990	1996
Pays de l'Examen thématique							
Australie	15	17.9	19.5	19.7	21.4	4.7	6.4
Canada	16	19.4	20.2	21.2	22.8	5.2	6.8
Danemark	16	18.9 ¹	20.2	21.0 ¹	24.3	5.0 ¹	8.3
Portugal	14	17.6	19.9	19.0	22.7	5.0	8.7
Suède	16	18.4	19.6	18.7	23.6	2.7	7.6
Suisse	15	20.0	20.0	20.0 ²	21.0	5.0	6.0
Royaume-Uni	16	17.0	17.8	18.9	21.0	2.9	5.0
États-Unis	17	19.1	19.8	21.4	22.0	4.4	5.0
Autres pays							
Belgique	15	20.5	20.9	21.5	22.7	6.5	7.7
France	16	20.0	21.6	21.4	23.2	5.4	7.2
Allemagne	15	19.8	20.3	20.5	22.2	5.5	7.2
Grèce	14.5	19.0	19.8	22.7	23.0	8.2	8.5
Irlande	15	18.7	19.5	20.0	21.2	5.0	6.2
Italie	14	19.0	19.7	22.0	25.3	8.0	11.3
Pays-Bas	16	21.6	21.9	23.1	23.4	7.1	7.4
Espagne	16	19.4	21.1	23.5	25.6	7.5	9.6
Moyenne		19.1	20.1	21.0	22.9	5.5	7.4

1. 1989.

2. 1991.

Sources : Par suite de lacunes dans les données de 1990, l'âge à partir duquel 50 % des jeunes ne sont plus en formation est calculé à partir des données de l'Enquête sur la population active de 1990 et 1996. Cela entraîne parfois de légères différences dans l'estimation de la période passée dans l'enseignement postobligatoire pour 1996 par rapport au tableau 3.2. La source des données concernant l'âge auquel 50 % des jeunes sont en emploi et ne sont plus en formation est la même que pour le tableau 3.2.

Tableau 3.4. Durée de la transition à partir du deuxième cycle secondaire jusqu'à l'enseignement tertiaire (pays de l'Examen thématique), 1996

	Âge à partir duquel la scolarité n'est plus obligatoire (A)	Âge à partir duquel la participation à l'enseignement tertiaire est maximale, 1996 ¹ (B)	Différence (B) – (A)
Australie	15	19 (35)	4
Autriche	15	20 (20)	5
Canada	16	19 (47)	3
République tchèque	15	19 (33)	4
Danemark	16	23 (25)	7
Finlande	16	22 (33)	6
Hongrie	16	20 (16)	4
Norvège	16	21 (29)	5
Portugal	14	21 (23)	7
Suède	16	21 (22)	5
Suisse	15	22 (17)	7
Royaume-Uni	16	19 (31)	3
États-Unis	17	19 (37)	2

1. Les taux réels de participation à l'âge indiqué sont entre parenthèses.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.

Tableau 4.1. Pourcentage d'étudiants occupant un emploi^{1, 2}, 1996

	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans
Australie	39.7	62.9	75.7
Autriche	1.3	19.3	43.5
Belgique	0.8	6.4	52.9
Canada	31.6	43.5	53.7
République tchèque	3.3	5.5	23.1
Danemark	41.6	32.5	43.0
Finlande	10.3	24.9	45.7
France	0.4	6.1	35.5
Allemagne	2.0	11.3	28.5
Grèce	0.7	4.6	23.9
Italie	0.8	3.1	10.2
Espagne	2.2	9.8	30.2
Suède	14.5	19.7	40.8
Suisse	13.4	44.8	79.2
Royaume-Uni	36.2	41.3	64.0
États-Unis	31.7	59.4	72.3
Moyenne des pays	14.4	24.7	45.1

1. Exclut ceux qui sont dans des filières de type apprentissage.

2. Les données sont celles du premier trimestre de l'Enquête sur la population active.

Source : Collecte spéciale sur la transition du Réseau B d'INES.

Tableau 4.2. Pourcentage de jeunes de 18 et 22 ans combinant une formation et un emploi, 1984 et 1997

	18 ans		22 ans	
	1984	1997	1984	1997
Hommes	16.5	19.6	7.0	10.6
Femmes	11.3	17.3	6.2	11.5
Total	13.9	18.4	6.6	11.1

Source : OCDE (1999b), tableau 8.

Tableau 4.3. Pourcentage des 15-19 ans travaillant à temps partiel¹, 1990 et 1998

	1990	1998
Pays de l'Examen thématique		
Australie	41.7	64.6
Autriche	<i>m</i>	5.6
Canada	64.6	71.1
République tchèque	<i>m</i>	8.1
Danemark	30.7	56.3
Finlande	30.7	56.3
Hongrie	<i>m</i>	5.3
Norvège	65.2	69.3
Portugal	5.3	8.1
Suède	42.2	65.6
Suisse	47.2 ²	49.7
Royaume-Uni	33.0	53.8
États-Unis	62.4	67.1
Autres pays		
Belgique	24.0	29.9
France	23.4	22.2
Allemagne	4.2	10.0
Grèce	7.1	14.1
Italie	5.2	9.8
Pays-Bas	69.8	84.5
Nouvelle-Zélande	43.1	62.9
Pologne	<i>m</i>	34.9
Espagne	8.7	14.5

1. Concerne les personnes qui ont travaillé 30 heures au maximum par semaine, incluant les étudiants et les non étudiants.

2. 1991.

Sources : Base de données de l'OCDE sur la population active et données de l'Enquête sur la population active de l'Office fédéral suisse de statistiques fournies pour l'Examen thématique.

Tableau 4.4. Pourcentage des 15-19 ans et 20-24 ans au chômage et pas en formation, 1996

	15-19	20-24
Australie	6.0	7.5
Autriche	1.9	3.7
Belgique	1.6	10.4
Canada	3.7	9.3
République tchèque	3.1	3.0
Danemark	2.3	7.3
Finlande	3.2	12.4
France	1.6	12.6
Allemagne	1.6	6.8
Grèce	5.9	16.5
Italie	6.3	16.6
Espagne	9.1	17.6
Suède	1.8	8.8
Suisse	0.9 ¹	2.4 ¹
Royaume-Uni	7.2	8.5
États-Unis	2.8	5.5
Moyenne des pays	3.9	9.8

1. Données soumises à une grande variabilité de l'échantillonnage.

Source : Collecte spéciale de données sur la transition du Réseau B d'INES.

Tableau 4.5. Proportion des jeunes par rapport à la population totale, 1980, 1990, 1998 et 2005 (pays de l'Examen thématique)

		1980	1990	1998	2005
Australie	Âge 15-19	8.8	8.2	7.0	6.9
	Âge 20-24	8.7	8.0	7.1	6.8
	Âge 25-29	8.2	8.3	7.6	6.8
Autriche	Âge 15-19	8.7	6.4	6.1	6.1
	Âge 20-24	7.8	8.3	6.3	6.4
	Âge 25-29	6.7	9.0	7.7	6.4
Canada	Âge 15-19	9.9	7.0	6.7	6.6
	Âge 20-24	9.9	7.7	6.7	6.6
	Âge 25-29	9.0	9.4	7.1	6.8
République tchèque	Âge 15-19	6.7	8.1	7.4	6.4
	Âge 20-24	6.8	6.6	8.6	6.8
	Âge 25-29	8.1	6.6	7.5	8.6
Danemark	Âge 15-19	7.7	7.2	5.4	5.6
	Âge 20-24	7.3	7.7	6.5	5.2
	Âge 25-29	7.3	7.8	7.4	6.1
Finlande	Âge 15-19	8.0	6.1	6.5	6.1
	Âge 20-24	8.0	7.0	6.1	6.4
	Âge 25-29	8.5	7.6	6.2	6.3
Hongrie	Âge 15-19	6.0	7.6	7.1	6.2
	Âge 20-24	7.3	6.6	8.3	6.5
	Âge 25-29	8.4	5.9	7.4	8.4
Japon	Âge 15-19	7.1	8.1	6.2	5.1
	Âge 20-24	6.8	7.1	7.3	5.8
	Âge 25-29	7.8	6.5	7.6	6.7
Norvège	Âge 15-19	7.7	7.4	5.9	6.3
	Âge 20-24	7.6	8.0	6.5	5.8
	Âge 25-29	7.4	7.6	7.5	6.0
Portugal	Âge 15-19	9.3	8.6	7.1	5.5
	Âge 20-24	8.4	7.8	8.3	6.6
	Âge 25-29	7.7	7.4	8.1	8.0
Suède	Âge 15-19	6.8	6.6	5.5	6.4
	Âge 20-24	6.7	7.1	6.0	5.7
	Âge 25-29	7.0	7.1	6.8	5.8
Suisse	Âge 15-19	8.0	6.2	5.6	6.0
	Âge 20-24	7.4	7.8	5.9	5.8
	Âge 25-29	7.3	8.8	7.2	5.9
Royaume-Uni	Âge 15-19	8.2	6.6	6.1	6.5
	Âge 20-24	7.3	7.6	6.2	6.2
	Âge 25-29	6.8	7.9	6.9	6.0
États-Unis	Âge 15-19	9.2	6.9	6.8	7.1
	Âge 20-24	9.4	7.5	6.5	6.9
	Âge 25-29	8.8	8.7	6.8	6.5

Notes : Les données pour la période 1950-1995 sont des estimations démographiques des Nations Unies. Les données pour la période 1996-2050 sont des projections de la variante moyenne de la population établies par le Département de la Population des Nations Unies.

Source : Nations Unies, *World Population Prospects 1950-2050* (révision de 1998).

Annexe 4

UTILISATION DES INDICATEURS SUR L'EMPLOI A LA FIN DE LA TRANSITION DANS LES ÉTUDES COMPARATIVES

Indicateurs nationaux sur la transition

Les indicateurs sur l'éducation rendent partiellement compte de l'efficacité de la transition de la formation initiale à la vie active. Il peut s'agir du taux d'obtention du diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, du niveau d'éducation acquis, des taux de passage entre le premier et le deuxième cycle secondaire, ou des taux de participation à l'enseignement supérieur. En fin de compte néanmoins, c'est sur le marché du travail qu'il faut juger de l'efficacité de la préparation des jeunes à l'emploi. Dans le cadre d'études comparatives, cette annexe analyse l'intérêt d'une diversité d'indicateurs globaux sur l'emploi, pour évaluer les résultats du processus de transition. Les indicateurs relativement faciles à obtenir à partir des enquêtes classiques sur la population active sont envisagés, plutôt que des indicateurs tels que le temps passé en emploi au cours des cinq premières années après la fin de la scolarité, qui exigent des enquêtes spécifiques ou des études longitudinales. L'accent est mis sur l'emploi, le chômage, l'activité ou l'inactivité, puisque ce sont les principaux indicateurs nationaux utilisés dans les débats publics pour évaluer la réussite ou non des jeunes dans leur passage de la formation initiale à la vie active. D'autres indicateurs tels que les revenus, la mobilité professionnelle, ou l'utilisation des compétences ne sont pas examinés. De même, la discussion ne porte pas sur les indicateurs tels que la satisfaction au travail, ou la confiance en soi qui analysent la réussite ou non de la transition du point de vue des jeunes.

Taux de chômage classique ou taux de chômage par rapport à la population des moins de 20 ans ?

Le taux de chômage des moins de 20 ans est largement utilisé dans les médias, ainsi que dans les débats publics, comme indicateur clé des difficultés rencontrées par les jeunes durant la période de transition de la formation initiale à la vie active. Il a été beaucoup utilisé dans l'analyse de ces difficultés à l'occasion de l'examen de l'OCDE sur l'entrée des jeunes dans la vie active au cours des années 70 (OCDE, 1977a et 1977b). Il provient généralement des enquêtes nationales mensuelles sur la population active et mesure la proportion des 15-19 ans qui cherchent du travail et qui sont prêts à prendre un emploi par rapport à la population active. En tant qu'indicateur des difficultés de la transition de la formation initiale à la vie active, sa valeur est d'autant plus grande que les taux d'activité sont plus élevés parmi les 15-19 ans (et à l'inverse lorsque les taux de scolarisation sont faibles) et que la transition est relativement rapide, avec peu de chevauchement entre formation et emploi.

La première de ces conditions s'appliquait certainement au milieu des années 70, avec des taux de scolarisation à plein-temps des 17 ans proches de 45 pour cent en 1974 parmi 20 pays Membres de l'OCDE, comparés à des taux de scolarisation de 86 pour cent au milieu des années 90 dans les mêmes pays¹. La seconde condition s'appliquait davantage au milieu des années 70 qu'au milieu des années 90, notamment parce qu'il y a vingt ans les étudiants avaient beaucoup moins de chances de trouver un emploi à temps partiel et de combiner une formation avec une activité rémunérée que ce n'est le cas actuellement. Au milieu des années 80, ces possibilités étaient certainement plus réduites qu'aujourd'hui (OCDE, 1996b). Alors que c'était un indicateur clé au milieu des années 70, le taux de chômage parmi les jeunes a moins de valeur en tant que mesure des difficultés de la transition avec l'accroissement des taux de scolarisation et avec l'effacement relatif des frontières entre formation et emploi.

Puisque la proportion des jeunes appartenant à la population active diminue, généralement par suite d'une scolarisation croissante à plein-temps, le taux de chômage des moins de 20 ans s'applique à un nombre de plus en plus faible de jeunes. Par exemple, alors que le taux de chômage des jeunes de 15-19 ans était de 24 pour cent en France en 1998, 8 pour cent seulement de ce groupe d'âge faisaient partie de la population active (tableau A4.1).. Au Canada, le taux de chômage des 15-19 ans était de 20 pour cent en 1998, mais 48 pour cent du groupe d'âge appartenait à la population active, près de six fois plus qu'en France. Dans ce dernier pays, 2 pour cent seulement de ce groupe d'âge cherchaient du travail. Au Canada, 10 pour cent de ce groupe d'âge, soit cinq fois plus qu'en France, cherchaient du travail, mais n'arrivaient pas à en trouver. A l'inverse, le taux de 41 pour cent de chômeurs chez les moins de 20 ans en Espagne en 1998 était le plus élevé des pays Membres de l'OCDE, plus de deux fois supérieur

1. Sources : OCDE (1977a), tableau 2 et OCDE (1998a), tableau C1.2.

Tableau A4.1. Taux d'activité, taux de chômage et taux de chômage par rapport à la population, 15-19 ans, 1998

	Taux d'activité	Taux de chômage	Taux de chômage par rapport à la population
Australie	54	19	10
Autriche ¹	39	9	4
Belgique	8	30	2
Canada	48	20	10
République tchèque	23	25	6
Danemark	65	9	6
Finlande	32	28	9
France	8	24	2
Allemagne	31	8	3
Grèce	18	41	7
Hongrie	16	25	4
Islande	52	8	4
Irlande	27	14	4
Italie ²	20	37	7
Japon	18	11	2
Corée	11	21	2
Luxembourg	10	11	1
Mexique	45	6	2
Pays-Bas	56	12	7
Nouvelle-Zélande	56	16	9
Norvège ³	49	14	7
Pologne	11	31	3
Portugal ⁴	24	18	4
Espagne ³	26	41	11
Suède ³	30	21	6
Suisse	22	5 ⁵	2 ⁵
Turquie	37	12	5
Royaume-Uni	62	16	10
États-Unis ³	53	15	8

1. 1997.

2. 14-19 ans.

3. 16-19 ans.

4. 1996.

5. Sujet à une grande variabilité de l'échantillon.

Sources : Base de données de l'OCDE sur la population active ; collecte spéciale sur la transition en Suisse du Réseau B d'INES.

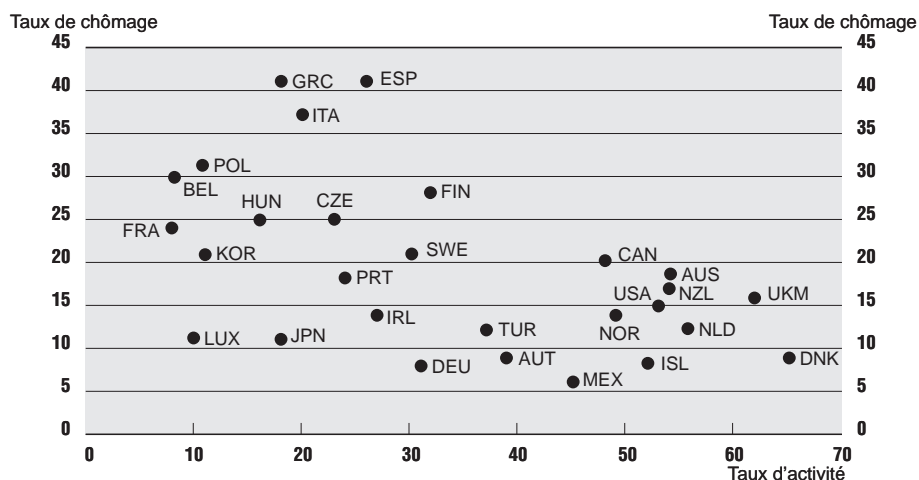
au taux australien de 19 pour cent. Le taux d'activité des moins de 20 ans en Espagne étant moins de la moitié du taux australien, la proportion de tous les moins de 20 ans employés dans les deux pays n'en était pas moins assez similaire – 11 pour cent en Espagne et 10 pour cent en Australie.

Deux conclusions se dégagent de cette analyse : des taux très proches de chômage peuvent masquer de très grandes différences du point de vue de la proportion des moins de 20 ans affectée par le chômage ; et des taux très différents de chômage des moins de 20 ans peuvent masquer de grandes similitudes dans le pourcentage des jeunes de moins de 20 ans cherchant du travail. On peut également en déduire que les taux de chômage usuels donnent plutôt une image exagérée de l'ampleur du problème du chômage dans les pays Membres de l'OCDE. C'est pourquoi le rapport entre chômage des moins de 20 ans et population de cet âge, c'est-à-dire la proportion de la population totale âgée de 15 à 19 ans qui est au chômage, donne généralement une meilleure indication de l'importance relative des difficultés de la transition.

Lorsque l'on utilise les taux de chômage des moins de 20 ans pour des comparaisons internationales sur les difficultés de transition, un problème supplémentaire résulte du fait qu'il existe généralement une relation inverse entre taux d'activité et taux de chômage (figure A4.1). Les taux de chômage des jeunes sont généralement plus faibles dans les pays où beaucoup d'entre eux sont en activité et réciproquement (OCDE, 1996b). Cela s'explique par deux raisons :

- Le nombre relativement faible de jeunes qui quittent l'école lorsque les taux de scolarisation sont élevés correspond vraisemblablement à ceux qui, de toute façon, auraient les plus grandes difficultés à trouver du travail du fait d'un faible niveau d'éducation, de problèmes de comportements, ou d'une motivation insuffisante par exemple. Ces jeunes représentent une part plus importante des jeunes chômeurs lorsque la proportion de jeunes actifs est faible.

Figure A4.1. Taux d'activité et taux de chômage, 15-19 ans, 1998



Source : Base de données de l'OCDE sur la population active.

- Dans les pays dans lesquels peu d'étudiants quittent l'école précocement, mais beaucoup de jeunes combinent formation et emploi, les taux de chômage sont généralement plus faibles chez les étudiants que chez les non étudiants². C'est particulièrement le cas dans les pays où l'apprentissage est généralisé, car les apprentis sont classés dans les enquêtes comme actifs.

Étudiants ou non

Lorsque l'on se réfère au chômage comme indicateur des difficultés rencontrées par les jeunes durant la phase de transition, le recours au taux de chômage par rapport à la population plutôt qu'au taux de chômage habituel permet de résoudre les problèmes résultant des distorsions qu'impliquent de grandes différences entre taux d'activité. Mais cela ne résout pas les difficultés qui découlent d'un chevauchement de plus en plus fréquent entre études et emploi chez les jeunes, qui peut avoir deux conséquences. En premier lieu, il peut donner l'impression que le chômage est plus faible par la prise en compte des apprentis dans le numérateur dans le calcul des taux de chômage. En Allemagne, Autriche et Suisse par exemple, au moins un quart des étudiants de 15 à 19 ans sont aussi des apprentis et tous sont pris en compte comme occupant un emploi par l'enquête sur la main-d'œuvre. Dans chaque pays, ceux qui occupent un emploi tout en poursuivant des études représentent les deux tiers au moins du nombre total des 15-19 ans employés et au moins 80 pour cent de l'ensemble des 15-19 ans sont en formation. Dans ce cas, les taux de chômage classiques et les taux de chômage par rapport à la population sont très différents suivant que l'on prend en compte seulement les non étudiants, plutôt que la population active ou la population totale (étudiants plus non étudiants âgés de 15 à 19 ans). Dans le cas de l'Allemagne par exemple, le taux de chômage de ce groupe d'âge est de 8 pour cent par rapport à la population active des 15-19 ans, mais de 21 pour cent par rapport à la population active non étudiante (tableau A4.2). Dans les trois pays, le taux de chômage parmi les 15-19 ans est au moins deux fois plus élevé dans la population active non étudiante que dans la population active totale du groupe d'âge. Dans ces trois pays, seulement 2 pour cent de l'ensemble des 15-19 ans sont demandeurs d'emploi. Mais le taux de chômage par rapport à la population est multiplié par cinq ou plus quand on ne prend en compte que la population non étudiante.

Le chevauchement entre poursuite d'études et emploi entraîne une deuxième conséquence : il fait apparaître un nombre total relativement élevé de chômeurs chez les moins de 20 ans. C'est le cas lorsqu'un grand nombre d'étudiants à plein-temps ont un emploi à temps partiel et lorsqu'une grande partie de ceux qui sont comptés comme chômeurs dans l'enquête sur la main d'œuvre sont en fait des étudiants cherchant un emploi à temps partiel

2. Tandis qu'il existe des différences minimales entre les taux généralement faibles de chômage constatés chez les jeunes de moins de 20 ans dans les pays où le niveau d'activité est élevé (40 pour cent ou plus), les taux de chômage chez ces jeunes varient beaucoup dans le groupe de pays dans lesquels les taux d'activité sont faibles. D'un côté des pays comme le Japon et le Luxembourg réussissent à combiner de faibles taux d'activité avec de faibles taux de chômage. De l'autre, dans des pays comme l'Espagne, l'Italie et la Grèce, de faibles taux d'activité des jeunes sont associés à des taux élevés de chômage des jeunes.

Tableau A4.2. **Taux de chômage et de chômage par rapport à la population dans les pays où prédomine l'apprentissage, 15-19 ans, 1996**

	Taux de chômage calculé en utilisant :		Taux de chômage par rapport à la population calculé en utilisant :	
	Les actifs non étudiants	Le total des actifs	La population non étudiante	La population totale
Autriche	12	6	10	2
Allemagne	21	8	17	2
Suisse	17	5	12	2

Sources : Données spécialement recueillies par le réseau B d'INES sur la transition de l'école à la vie active, 1998. Pour la Suisse : possibilités d'une forte variabilité de l'échantillon.

plutôt que des non étudiants cherchant un emploi à plein-temps. En 1996 en Norvège par exemple, 81 pour cent des 16-19 ans enregistrés comme chômeurs dans l'enquête sur la main-d'œuvre étaient d'abord des étudiants avant d'être des demandeurs d'emploi à temps partiel³. Lorsqu'une entrée précoce sur le marché du travail est corrélée avec une meilleure chance d'être en emploi pour les jeunes adultes, la recherche d'emploi peut être un indice d'un processus de transition efficace.

L'impact de la recherche d'emploi par les étudiants sur les mesures du chômage des jeunes est très variable selon les pays de l'OCDE et dans un même pays au cours du temps. Ce chômage résulte d'un certain nombre de facteurs, notamment du taux de scolarisation, de l'importance de l'apprentissage par rapport à un emploi à temps partiel dans l'emploi des étudiants, et de l'importance du taux de chômage parmi la main-d'œuvre étudiante par rapport à la main-d'œuvre non étudiante. Il semble en général que le taux de chômage des moins de 20 ans soit plus faible lorsque les étudiants qui font partie de la population active sont inclus dans les calculs de chômage, puisque les taux de chômage chez les étudiants sont généralement inférieurs à ceux des non étudiants (ce que l'on peut déduire du tableau A4.3, colonnes B et C). Dans le cas de la Grèce, de l'Italie et de la Suède néanmoins, ces deux taux sont presque les mêmes et en Finlande, ce taux est plus élevé parmi les étudiants que parmi les non étudiants.

Lorsqu'un grand nombre d'étudiants appartiennent à la population active, l'inclusion ou non des étudiants inactifs affectera beaucoup le taux de chômage par rapport à la population. En Australie par exemple, où près de la moitié des 15-19 ans font partie de la population active, ce taux est divisé par deux en passant de 12 à 6 pour cent lorsque l'on exclut les étudiants inactifs du numérateur (tableau A4.3, colonnes D et E). Par contre en France, où très peu d'étudiants sont actifs, le taux de chômage par rapport à la population totale est très peu modifié par l'exclusion des étudiants inactifs. Lorsque le taux de chômage par rapport à la population est calculé en ne mettant que des non étudiants au numérateur et au dénominateur (colonne F), l'indicateur obtenu donnera également un classement relatif des pays, ainsi qu'une idée du problème du chômage, mais très différents. La France par exemple est l'un des pays où la proportion des chômeurs de 15 à 19 ans est la plus faible parmi les 16 pays du tableau A4.3 (2 pour cent) ; elle n'en a pas moins la plus forte proportion de demandeurs d'emploi non étudiants de 15 à 19 ans (39 pour cent). Les taux de scolarisation ont une grande influence sur les taux de chômage par rapport à la population, qui ne prennent en compte que les non étudiants. Lorsque les taux de scolarisation sont élevés, ils indiquent donc davantage les difficultés d'un petit groupe faiblement qualifié qui a quitté l'école précocement que les problèmes de transition de l'ensemble des jeunes.

Le tableau A4.3 montre clairement que le classement des pays du point de vue des difficultés de transition des jeunes de moins de 20 ans par référence à des indicateurs de chômage peut varier considérablement suivant : a) que l'on utilise des taux de chômage habituels ou des taux de chômage par rapport à la population ; b) que les étudiants sont compris ou non dans le calcul des taux d'activité.

On voit également que le pourcentage des demandeurs d'emploi non étudiants pris comme mesure des difficultés des moins de 20 ans réduit sensiblement la gravité des problèmes de transition rencontrés par les jeunes par comparaison aux taux traditionnels de chômage. Par exemple en Grèce, les taux usuels font apparaître un taux de chômage de 41 pour cent chez les moins de 20 ans, alors que les non étudiants au chômage ne représentent que 6 pour cent de la population totale des 15 à 19 ans. Au Royaume-Uni, le taux de chômage calculé habituellement s'élève à 18 pour cent, alors que 7 pour cent seulement des 15-19 ans sont des étudiants demandeurs d'emploi.

Tableau A4.3. Impact du taux d'activité des étudiants sur le taux de chômage, population des 15-19 ans, 1996

	Pourcentage des étudiants en activité	Taux de chômage calculé en utilisant :		Taux de chômage par rapport à la population calculé en utilisant :		
		Population active totale	Population active non étudiante	Tous les chômeurs au numérateur et population totale au dénominateur	Chômeurs non étudiants au numérateur et population totale au dénominateur	Chômeurs non étudiants au numérateur et population non étudiante au dénominateur
Australie	48	20	26	12	6	23
Autriche	34	6	12	3	2	10
Belgique	3	23	32	2	2	13
Canada	38	20	29	9	4	22
Rép. Tchèque	3	14	15	3	3	11
Danemark	51	4	10	2	2	8
Finlande	26	47	25	16	3	21
France	5	25	58	2	2	39
Allemagne	26	8	21	2	2	17
Grèce	2	41	40	7	6	30
Italie	2	36	35	7	6	22
Espagne ¹	6	45	41	12	9	34
Suède ²	18	22	23	5	2	14
Suisse ³	50	5	17	2	1	12
Royaume-Uni ²	53	18	29	11	7	24
États-Unis ²	37	16	22	7	3	15

1. 14-19 ans.

2. 16-19 ans.

3. Sujet à une forte variabilité de l'échantillon.

Sources : Données spécialement recueillies par le réseau B d'INES sur la transition de l'école à la vie active, 1998. Les différences entre le tableau A4.1 et le tableau A4.3 sont généralement dues à des différences entre périodes de référence, les données du réseau B d'INES portant sur la période allant de mars à mai plutôt que sur des moyennes annuelles. Pour la Finlande par exemple, au cours de la période du recueil des données, un grand nombre d'étudiants cherchent du travail à temps partiel. Pour la Suède, la différence remarquée peut être également attribuée à une différence de définition, le recueil des données du réseau B d'INES se conformant davantage aux définitions du BIT que les données utilisées au tableau A4.1.

En résumé : si les taux de chômage sont utilisés comme indicateurs des difficultés rencontrées par les jeunes de moins de 20 ans durant le processus de transition :

- il faut préférer le taux de chômage par rapport à la population au taux traditionnel de chômage⁴ ;
- le taux de chômage par rapport à la population ne prenant en compte que les non étudiants au numérateur et la population totale au dénominateur est préférable au taux qui tient compte à la fois des étudiants et des non étudiants au numérateur et au dénominateur.

Taux d'inactivité des jeunes

Le chômage n'est que l'une des mesures de l'appréciation des difficultés de la transition de la formation initiale à la vie active. Il y a d'autres indices, tels que le passage à un emploi précaire à temps partiel, ou l'inactivité (le fait de n'être ni en formation, ni en emploi). Cette dernière catégorie est souvent plus facilement mesurable dans les enquêtes sur la population active. Une mesure plus globale des difficultés de la transition pourrait porter sur la proportion de jeunes qui ne sont ni en formation, ni en emploi – autrement dit le total des non étudiants au chômage, plus les non étudiants inactifs en pourcentage du groupe d'âge. Le tableau A4.4 fait apparaître cette mesure de l'inactivité et la compare au taux de chômage par rapport à la population, suivant lequel les non étudiants sont au numérateur et les non étudiants plus les étudiants au dénominateur (à partir du tableau A4.3, colonne E).

4. Cependant, en particulier dans les pays dans lesquels peu d'élèves/étudiants sont en activité, le ratio chômage/population et le taux de chômage peuvent être complémentaires. Le premier peut indiquer l'ampleur du problème parmi les jeunes de moins de 20 ans et le second peut donner une idée des difficultés rencontrées sur le marché du travail par les jeunes peu qualifiés qui ont achevé prématurément leur scolarité. Un meilleur indicateur encore serait la proportion de ceux qui ne sont pas étudiants à plein-temps dont l'emploi est la principale activité.

Tableau A4.4. Mesure de l'inactivité et taux de chômage par rapport à la population des 15-19 ans, 1996

	Ni en formation ni en emploi en pourcentage de la population	Chômeurs non étudiants en pourcentage de la population
Australie	9	6
Autriche	7	2
Belgique	9	2
Canada	8	4
République tchèque	12	3
Danemark	8	2
Finlande	6	3
France	3	2
Allemagne	4	2
Grèce	11	6
Italie	16	6
Espagne ¹	14	9
Suède ²	7	2
Suisse	3	1
Royaume-Uni ²	12	7
États-Unis	8	3

1. 14-19 ans.

2. 16-19 ans.

Sources : Données spécialement recueillies par le réseau B d'INES sur la transition de l'école à la vie active, 1998.

Parmi les 16 pays figurant au tableau A4.4, l'importance des inactifs de 15 à 19 ans (chômeurs non étudiants, ou ni étudiants, ni actifs) est en moyenne deux fois et demi plus importante que le groupe des seuls demandeurs d'emploi non étudiants. Le recours à cette mesure plus large de l'inactivité suggère que le nombre de jeunes en difficulté est plus important que si l'on se limite à la mesure du chômage chez les non étudiants. Mais l'incidence sur le classement relatif des différents pays est limitée, la plupart d'entre eux conservant le même classement, quelle que soit la mesure utilisée.

Si les pays Membres de l'OCDE partagent le même souci de faire participer tous les jeunes à la formation, à l'emploi, ou à la recherche d'un emploi, il faut être prudent avant de conclure que *tous* les jeunes qui ne sont ni en formation, ni en emploi rencontrent des difficultés. Dans certains pays – par exemple en Norvège pour ce qui est des pays étudiés en 1997 – vers l'âge de 20 ans, les jeunes passent souvent un certain temps à voyager ou à assurer une activité bénévole, sans être en formation ni en emploi. Ces activités sont souvent considérées par les jeunes eux-mêmes comme constructives, leur permettant de développer leur personnalité et leur pratique des langues, d'acquérir de l'indépendance et une vision internationale. Ces activités sont souvent prises en compte dans la sélection pour l'enseignement supérieur. Dans les pays dont la monnaie est forte et le revenu par habitant élevé, cette forme d'activité peut être facilement accessible aux jeunes. Suivant le rapport national de base de la Norvège, en 1994 près d'un quart des jeunes de 19 ans n'était ni en formation, ni en emploi, ni au chômage et ce taux était sept fois plus important que celui du chômage. Il représentait plus d'un sixième des jeunes de 24 ans.

En République tchèque, on estime qu'environ un tiers de ceux qui ont quitté l'enseignement et sont enregistrés comme chômeurs l'ont fait en réalité par choix, soit qu'ils voyagent à l'étranger, soit qu'ils prolongent leurs dernières vacances en fin de formation (Kuschar, 1998). Le système d'allocation a autorisé l'enregistrement de ces jeunes comme chômeurs et leur permet de recevoir une allocation pendant un certain temps.

Les données provenant du rapport sur l'Australie (tableau A4.5) montrent que ce groupe «d'inactifs» peut être très diversifié. Les responsabilités familiales et le soin des enfants représentent la catégorie la plus importante (près de la moitié du total) et c'est la première chez les jeunes femmes. Ce peut être une cause de préoccupation dans la mesure où il s'agit de parents isolés sans qualification auxquels peu de perspectives de retour en formation ou d'emploi sont offertes. En Australie, les activités bénévoles, les voyages ou les loisirs concernent un sixième de ce groupe et la maladie, les accidents ou les handicaps une proportion comparable.

En résumé :

Les mesures de l'inactivité peuvent compléter utilement les mesures de l'incidence du chômage chez les non étudiants, mais devraient être considérées avec prudence, car les jeunes concernés peuvent avoir une activité constructive et ne pas rencontrer de difficultés au cours de leur transition vers la vie active.

Tableau A4.5. **Activités des jeunes âgés de 15 à 19 ans, qui ne sont ni actifs, ni en formation, septembre 1997, Australie**
Pourcentage du groupe d'âge

Principale activité	Hommes	Femmes	Population totale
Tâches ménagères, soin des enfants	0	73	49
Volontairement inactif	11	5	7
Invalidité, handicap	15	0	5
Maladie, blessure	17	6	10
Voyage, vacances, loisirs	28	4	13
Travail bénévole	3	4	4
Autres activités	25	6	12
Total	100	100	100

Sources : Australian Bureau of Statistics, *Persons not in the Labour Force*, septembre 1997, Cat. n° 6220.0.

Rapport entre chômage des jeunes et des adultes

Les mesures du chômage donnent une indication sur les difficultés d'emploi des jeunes lorsqu'ils sont en concurrence entre eux, mais ils sont aussi en concurrence avec les adultes pour obtenir un emploi. Le rapport entre le chômage des jeunes et des adultes est un indicateur de leur réussite dans cette concurrence et donc de l'ouverture du marché du travail aux jeunes. Cette ouverture peut être fonction de plusieurs facteurs : existence d'un grand nombre de possibilités d'emploi et de formation dans les entreprises, avec des rémunérations et des types de contrats appropriés ; dispositifs de formation de qualité, donnant aux jeunes les qualifications nécessaires pour concurrencer les adultes ; possibilités d'emploi à temps partiel pour les étudiants ; et absence de dispositions restrictives de protection de l'emploi qui pourraient décourager les employeurs de recruter des jeunes pour un premier emploi.

Le rapport entre chômage des jeunes et des adultes⁵ était en moyenne de 2.4 dans les pays de l'OCDE en 1996, ce qui impliquait un taux environ deux fois et demi plus élevé chez les jeunes que chez les adultes. Mais ce rapport variait entre 1.0 en Allemagne, 1.3 en Suisse et 1.4 en Autriche d'une part et 3.6 en Italie et 3.8 en Grèce et en Corée. L'analyse qui précède suggère que les marchés du travail du premier groupe de pays sont plus ouverts aux jeunes que ceux des derniers.

Les jeunes de moins de 20 ans en formation sont souvent également en emploi, soit dans les pays où prédomine l'apprentissage comme l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse, soit dans les pays dans lesquels les étudiants à plein-temps occupent fréquemment un emploi à temps partiel comme l'Australie et le Canada. Suivant l'analyse qui précède de l'impact des taux de scolarisation sur les taux de chômage, on peut en déduire qu'il faut utiliser avec prudence le rapport entre chômage des jeunes et des adultes calculé à partir des taux de chômage et prenant en compte les étudiants. Mais les conséquences sur les rapports entre chômage des jeunes et des adultes fondés sur le taux de chômage des 15-24 ans ne sont généralement pas très importantes. Les moins de 20 ans ne représentent habituellement qu'au maximum un cinquième de la population active des 15-24 ans, proportion qui tend à diminuer (OCDE, 1996d) et les taux de scolarisation des jeunes adultes sont nettement plus faibles que ceux des moins de 20 ans.

Le tableau A4.6 montre des rapports entre chômage des jeunes et des adultes calculés d'une part à partir de taux de chômage prenant en compte l'ensemble de la population active et d'autre part à partir de taux concernant seulement les non étudiants pour les 15-24 ans. En moyenne, ces rapports n'augmentent que de 9 pour cent lorsqu'on prend en compte les non étudiants (d'une moyenne de 2.2 à une moyenne de 2.4) et c'est seulement dans le cas du Danemark et de l'Allemagne que l'on peut constater une augmentation appréciable. Mais même avec cette augmentation, l'Allemagne conserve le taux le plus faible des pays de l'OCDE. Le choix des méthodes n'affecte guère la classification des pays, sauf dans le cas du Danemark.

En résumé :

Le rapport entre chômage des jeunes et des adultes constitue un indicateur utile de la capacité des jeunes à concurrencer les adultes pour occuper les emplois disponibles. Il est peu affecté par le fait que des jeunes peuvent à la fois être en formation et appartenir à la population active.

5. Rapport entre taux de chômage des 15 à 24 ans et taux de chômage des 25 à 54 ans.

Tableau A4.6. Rapport entre chômage des jeunes et chômage des adultes standard et ajusté¹, 1996

	A partir des taux de chômage calculés en se référant au total de la population active	A partir des taux de chômage calculés en se référant aux jeunes non étudiants actifs et au total de la population active adulte
Pays de l'Examen thématique		
Australie	2.2	2.3
Autriche	1.4	1.4
Canada	1.9	2.2
République tchèque	2.2	1.9
Danemark	1.0	2.0
Finlande	1.8	1.9
Norvège	3.4	<i>m</i>
Portugal	2.6	<i>m</i>
Suède ³	2.2	2.5
Suisse	1.3	1.6
Royaume-Uni ³	2.1	2.4
États-Unis ³	2.8	2.8
Autres pays		
Belgique	2.4	2.4
Finlande	1.8	1.9
France	2.4	2.7
Allemagne	1.0	1.6
Grèce	3.8	4.2
Italie	3.6	3.8
Espagne ²	2.2	1.9
Moyenne des pays⁴	2.2	2.4

1. Le rapport entre le taux de chômage des 15-24 ans et le taux de chômage des 25-54 ans.

2. 14-19 ans.

3. 16-19 ans.

4. Pour les pays pour lesquels on dispose des deux séries de données.

Sources : Base de données de l'OCDE sur la population active et données spécialement recueillies par le réseau B d'INES sur la transition de l'école à la vie active, 1998.

Moins de 20 ans ou jeunes adultes? Employés ou chômeurs?

L'impact des taux de scolarisation sur les données concernant l'entrée sur le marché du travail peut être limité si l'on s'intéresse au groupe d'âge 20-24 ans plutôt qu'aux moins de 20 ans. Pour ce groupe d'âge, les taux d'activité ont augmenté, moins de jeunes sont en formation en cours d'études et une plus faible proportion d'entre eux sont à la fois étudiants et actifs. La conjonction de ces éléments réduit les écarts entre taux de chômage habituel et taux de chômage par rapport à la population, ainsi que les différences entre indicateurs qui prennent en compte ou non la population étudiante. Néanmoins, si le taux de participation à la formation a diminué sensiblement à l'âge de 24 ans, il reste élevé chez les jeunes adultes en 1996, par exemple au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège et en Suède, où un quart des jeunes de cet âge sont encore en cours de formation. C'est le cas d'un cinquième ou plus en Australie, aux Pays-Bas et au Portugal.

S'attacher au groupe d'âge 20-24 ans présente deux avantages supplémentaires. Pour ce groupe d'âge, la formation d'une famille et les soins des enfants ont généralement moins de conséquences sur l'activité des jeunes femmes que dans le groupe des 25-29 ans. Et c'est à ce moment-là que l'on peut commencer à voir les conséquences des politiques visant la période qui suit immédiatement l'enseignement postobligatoire (15-19 ans). De 15 à 19 ans, une très forte proportion de jeunes font encore l'objet de politiques concernant la transition et n'en ont pas encore tiré bénéfice. Si ces politiques nationales ont été efficaces, une forte proportion de ceux qui ont achevé leur formation peu après 20 ans devrait normalement avoir trouvé un emploi.

Cette analyse met en relief les avantages des indicateurs concernant le groupe d'âge 20-24 ans centrés sur l'emploi plutôt que sur le chômage. Ces indicateurs ont plus de chances de montrer les résultats positifs de dispositifs de transition efficaces plutôt que les conséquences de dispositifs inefficaces. S'ils se réfèrent à la population non étudiante, ces indicateurs évitent les complications qui résultent du chevauchement entre formation et activité. Le tableau A4.7 fait apparaître des taux standards d'emploi par rapport à la population pour les 20-24 ans et, lorsqu'ils sont disponibles, les mêmes taux ne prenant en compte que les non étudiants (pris en compte à la fois au numérateur et au dénominateur). On voit que les taux d'emploi des 20-24 ans par rapport à la population calculée pour les non étudiants sont généralement nettement plus élevés que ceux qui prennent en

Tableau A4.7. Rapport population employée/population totale et population non étudiante 20-24 ans, 1996

	Population totale	non étudiants ¹
Australie	73	78
Autriche	64	79
Belgique	56	70
Canada	65	70
République tchèque	68	85
Danemark	74	74
Finlande	62	63
France	59	64
Allemagne	66	78
Grèce	55	60
Hongrie	52	m
Islande	73	m
Irlande	60	m
Italie ²	40	50
Japon	70	m
Corée	59	m
Luxembourg	59	m
Mexique	59	m
Pays-Bas	72	m
Norvège	65	m
Nouvelle-Zélande	72	m
Pologne ²	47	m
Portugal	53	m
Espagne	36	60
Suède	53	70
Suisse	79	87
Turquie	48	m
Royaume-Uni	67	74
États-Unis	70	76

1. Pourcentage de non étudiants exerçant un emploi.

2. 1995.

Sources : Base de données de l'OCDE sur la population active et données spécialement recueillies par le réseau B d'INES sur la transition de la formation à la vie active, 1998

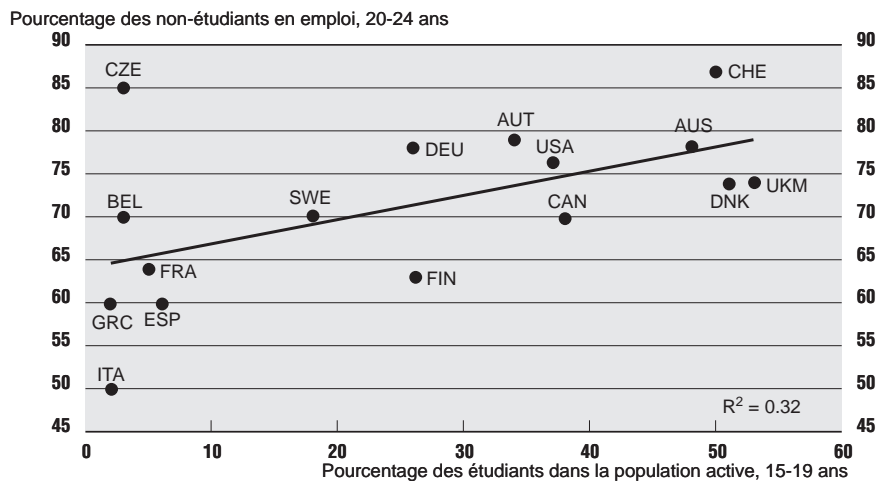
compte la totalité du groupe d'âge. De même que le chômage des moins de 20 ans par rapport à la population indique que la gravité des difficultés de la transition est moindre que si on utilise les taux de chômage classiques, de même, les taux d'emploi des non étudiants par rapport à la population des 20-24 ans indiquent que la proportion de jeunes dont la transition est réussie est plus élevée que si l'on se fie au rapport entre total des jeunes employés et total du groupe d'âge. Parmi les 16 pays figurant au tableau A4.7 pour lesquels des données sont disponibles, le rapport emploi/population est supérieur de 10 pour cent lorsque l'on se réfère à la population non étudiante plutôt qu'à la population totale.

La figure A4.2 donne un exemple de rapports emploi/population chez les jeunes de 20-24 ans non étudiants, comme indicateurs de résultats positifs de la transition dans une démarche comparative. Elle montre une forte corrélation entre l'activité des moins de 20 ans et l'emploi des jeunes adultes. Des pays comme l'Australie, l'Autriche, le Canada, les États-Unis, le Royaume-Uni et la Suisse, dans lesquels un fort pourcentage de jeunes sont en activité, soit à temps partiel tout en étudiant, soit en apprentissage, ont plus de chances de voir une proportion importante de leurs jeunes adultes occupant un emploi après la fin de leurs études. Inversement, dans des pays comme la Belgique, l'Espagne, la France, la Grèce et l'Italie, qui offrent aux jeunes de moins de 20 ans peu de possibilités de travail, la proportion de jeunes adultes non étudiants occupant un emploi est nettement plus faible. La République tchèque est le seul pays qui fasse exception de manière significative à ce constat.

En résumé :

Les rapports population employée/population présentent beaucoup d'avantages par rapport aux indicateurs de chômage pour évaluer l'efficacité des dispositifs concernant la transition. Ces avantages sont particulièrement importants quand il s'agit des jeunes adultes (20-24 ans) non étudiants.

Figure A4.2. **Activité des étudiants de moins de 20 ans et emploi des jeunes adultes qui ont terminé leurs études, 1996**



Source : Données spécialement recueillies par le réseau B d'INES sur la transition de la formation à la vie active, 1998.

Conclusions

Les taux de chômage des jeunes doivent être utilisés avec prudence, lorsque l'on s'efforce de comparer les résultats des politiques et des programmes concernant la transition. Cette prudence s'impose particulièrement lorsqu'il s'agit des moins de 20 ans ; dans presque tous les cas, les taux de chômage par rapport à la population doivent avoir la préférence lorsqu'il s'agit de ce groupe d'âge. Les taux de chômage par rapport à la population calculés en ne prenant en compte que les non étudiants au numérateur et la population totale au dénominateur sont encore préférables lorsque l'analyse est centrée sur les moins de 20 ans. Les mesures de l'inactivité peuvent compléter utilement les mesures qui se réfèrent au chômage, mais elles doivent être utilisées avec prudence, car certains des jeunes qui ne sont pas en formation et n'occupent pas un emploi peuvent avoir des activités qui auront un effet positif sur leurs futures perspectives d'emploi. Les rapports entre population employée et population présentent beaucoup d'avantages par comparaison avec les indicateurs de chômage quand il s'agit d'évaluer l'efficacité des dispositifs nationaux concernant la transition. Ces avantages sont particulièrement nets lorsqu'il s'agit des jeunes adultes non étudiants.

Annexe 5

SYSTÈME D'INDICATEURS DE LA TRANSITION DE LA FORMATION INITIALE A LA VIE ACTIVE

Objectifs

L'Examen thématique de la transition de la formation initiale à la vie active s'est beaucoup appuyé sur les indicateurs dont on dispose actuellement pour analyser la formation et l'emploi. Au cours de ce processus, il est apparu que ces indicateurs ne couvrent pas toutes les questions posées par la transition et que toute tentative pour élaborer un système d'indicateurs de la transition comporte de nombreuses lacunes. L'élaboration de meilleurs indicateurs internationaux de la transition depuis la formation initiale permettra de mieux comprendre les questions et les problèmes auxquels sont confrontés les États Membres. Les indicateurs de la transition de la formation initiale à la vie active, comme beaucoup d'autres, devraient répondre à trois objectifs :

- apporter une information utile à la formulation des politiques publiques et permettre de résoudre les principaux problèmes posés par la transition (l'efficacité de différentes filières, le coût et les avantages de longues périodes de transition, ou la définition d'une transition réussie) ;
- renforcer la responsabilité des pouvoirs publics en permettant d'apprécier la qualité et l'efficacité des dispositifs d'aide aux jeunes pendant la phase de transition ; et
- fournir des données comparatives pour comprendre le fonctionnement des systèmes de transition.

Un système d'indicateurs de la transition de la formation initiale à la vie active devrait plus particulièrement :

- décrire le contexte, la durée, le processus et les résultats de la transition, ainsi que leurs relations ; et
- situer la transition dans un contexte d'apprentissage à vie.

Un tel ensemble permettrait aux éléments ci-dessus d'être reliés à des données individuelles telles que :

- le sexe ;
- le niveau éducatif ; et
- le milieu familial ou social.

Un ensemble d'indicateurs décrivant la transition se réfère à un certain nombre de travaux en cours faisant partie du projet INES de l'OCDE, mais va au-delà. Le Réseau B d'INES en particulier joue un rôle important pour l'analyse de l'insertion professionnelle par rapport à la formation initiale (type et niveau), alors que le Réseau B et le Groupe technique d'INES contribuent tous deux à la définition des indicateurs concernant le processus de transition et les filières du deuxième cycle secondaire. En outre, les travaux du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et du Réseau A d'INES sur la mesure des acquis des élèves, ainsi que ceux du Réseau C d'INES sur des indicateurs concernant les écoles du deuxième cycle secondaire peuvent contribuer à une meilleure compréhension du processus de transition. Au-delà de la question de la relation entre la formation et l'insertion professionnelle, on s'intéresse aux conséquences sociales des changements de modalités de transition, notamment pour la fondation d'une famille. Ces questions seront examinées dans un contexte plus large dans les travaux en cours de l'OCDE sur les indicateurs sociaux et sur ceux qui concernent l'emploi.

Contexte de la transition

Les contextes nationaux dans lesquels se situe la transition sont très variables. La durée ; les processus et les résultats de la transition sont influencés par des facteurs tels que l'organisation des marchés du travail, la nature et la structure des systèmes d'enseignement et de formation, le rôle médiateur que jouent les qualifications professionnelles pour l'entrée des jeunes sur le marché du travail, les dispositifs d'aide à l'emploi et de protection sociale, l'organisation ainsi que le mode de fonctionnement des partenaires sociaux et des différents niveaux de l'administration. Des typologies ont été suggérées pour permettre de faire des comparaisons plus significatives des contextes nationaux de la transition.

Si toute une gamme de typologies ont déjà été suggérées, il faut poursuivre des travaux pour :

- préciser les différentes caractéristiques du contexte dans lequel se déroule la transition ;

- réduire l'ensemble complexe de données sur le contexte de la transition (emploi, éducation et données sociales) à un plus petit nombre de données plus claires et développer un petit nombre d'indicateurs essentiels et objectifs ; et
- définir leur mode d'utilisation par les pays.

Une description plus claire et plus simple des contextes nationaux permettra de mieux comprendre la durée, les processus et les résultats de la transition.

Durée de la transition

Les indicateurs de la durée de la transition devraient pouvoir couvrir une période commençant à la fin de la scolarité obligatoire (ou plus tôt dans les pays dans lesquels les filières divergent avant ce point), allant jusqu'à la fin du deuxième cycle secondaire ou son équivalent, et jusqu'à la durée normale de l'enseignement tertiaire. Des données par année d'âge pour le groupe des 15-29 ans seraient extrêmement utiles pour décrire la situation des jeunes en formation ou en emploi pendant toute cette période.

La durée de la transition – et son allongement – constituent des questions importantes dans de nombreux pays, à la fois du fait des conséquences sur les finances publiques, et de leur impact sur l'offre de main-d'œuvre qualifiée alors que les populations vieillissent. Il serait donc utile, au-delà d'informations descriptives sur la durée, de disposer d'indicateurs pouvant éclairer les causes de cette durée, puisque chacune d'elles aura des implications différentes sur les politiques publiques. Il peut s'agir :

- de la prolongation de l'enseignement à plein-temps, résultant à la fois d'une mobilité entre différentes filières et sections à un niveau donné et du passage d'un niveau à l'autre ;
- de tentatives sans succès pour entrer dans l'enseignement supérieur ;
- de l'allongement de la période de combinaison entre une formation et un emploi ;
- de l'impact et de la durée du service militaire ou national ; ou
- du délai nécessaire pour trouver un emploi après des études à plein-temps, du fait que la recherche d'emploi exige plus de temps ou par suite de périodes plus longues d'inactivité, pouvant s'expliquer par exemple par des voyages.

Un ensemble complet d'indicateurs permettrait de mieux décrire le temps passé par les jeunes à différents types d'activités : enseignement, chômage, emploi à plein-temps ou à temps partiel, ou différentes combinaisons de ces éléments.

Des données longitudinales sont essentielles pour étudier les principales caractéristiques du processus de transition : par exemple la part du temps passé par les jeunes en emploi, au chômage et en inactivité au cours des cinq premières années après la fin de leurs études. Ces informations sont également importantes pour relier les caractéristiques du contexte avec les résultats de la transition.

Un ensemble complet d'indicateurs permettrait aussi de décrire un certain nombre d'éléments du contexte éducatif qui affectent la transition : nature et qualité des services d'information et d'orientation ; relation entre l'école et la collectivité, notamment avec les employeurs.

Processus de transition

Un ensemble complet d'indicateurs devrait analyser la nature des filières suivies par les jeunes au deuxième cycle secondaire ou à un niveau équivalent. Il faudrait au moins distinguer :

- l'enseignement général ;
- l'enseignement professionnel scolaire ;
- l'enseignement professionnel de type apprentissage ;
- les stages de préparation à l'emploi, ou les autres mesures en faveur des jeunes à risque.

Il serait également souhaitable de distinguer :

- les filières d'enseignement technique et professionnel qui ne se situent pas au même niveau d'enseignement ;
- les filières professionnelles donnant une qualification à la fois pour l'emploi et pour des études tertiaires et celles qui qualifient uniquement pour l'emploi, qu'elles soient de type scolaire ou de type apprentissage ; et
- les filières professionnelles et techniques par domaine d'études.

Les indicateurs concernant la nature et l'importance d'une période de travail en milieu professionnel au cours de la transition devraient être considérés comme essentiels. Ils devraient distinguer :

- l'apprentissage ;
- l'emploi à temps partiel en cours d'études ; et

- les périodes de stage rémunéré ou non s'intégrant dans les programmes d'études, comme l'enseignement coopératif au Canada et aux États-Unis, les stages APU en Suède et les programmes école/entreprises en Australie.

Du point de vue de l'action gouvernementale, il est également important de connaître les données sur la poursuite d'études d'un niveau à l'autre et sur la poursuite d'études à un niveau équivalent, ainsi que sur le passage de l'enseignement vers le marché du travail ou vers toute autre situation en dehors de l'enseignement. Ces indicateurs permettraient de décrire les flux de mobilité à différents stades du processus de transition (fin de l'enseignement obligatoire, de l'enseignement secondaire, et tertiaire) et pas seulement au moment où les jeunes terminent leur formation. Les données longitudinales sont d'une grande utilité à ce point de vue.

Résultats de la transition

A ce jour, les travaux sur les résultats de la transition ont été principalement centrés sur l'insertion professionnelle, mais il est important d'étudier aussi la transition du point de vue éducatif et de disposer d'indicateurs sur les qualifications obtenues :

- par type ;
- par niveau ;
- par domaine d'études.

Les indicateurs de l'insertion professionnelle (quel que soit le niveau de sortie d'études) ne doivent pas se limiter aux taux d'emploi et de chômage (pour lesquels il est important de disposer d'indicateurs séparés pour ceux qui poursuivent ou non des études). Il est également nécessaire d'analyser les éléments qui déterminent une « transition réussie » et de définir en conséquence un jeu d'indicateurs adapté.

- les indicateurs concernant l'insertion professionnelle doivent permettre de caractériser l'emploi obtenu à la sortie de la formation et de relier ces caractéristiques à la formation antérieure : par exemple niveau de formation et domaine d'études. Ces indicateurs pourraient décrire :
 - les emplois à temps partiel, temporaires et les autres formes d'emploi précaire, en les distinguant des emplois à plein-temps ou permanents ;
 - les rémunérations ; et
 - la profession ou le secteur d'activité.
- *Les indicateurs concernant le chômage* devraient préciser sa nature : par exemple en distinguant le chômage de courte ou de longue durée et le temps passé à la recherche d'un premier emploi après la sortie de formation.
- *Des indicateurs concernant l'inactivité* sont nécessaires pour compléter ceux qui décrivent l'emploi et le chômage. Les responsabilités familiales devraient pouvoir être identifiées en tant que raison de l'inactivité.

Annexe 6

FAIBLE NIVEAU DE FORMATION ET HANDICAP SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

La situation apparemment de plus en plus défavorable des jeunes peu formés au fur et à mesure que leur nombre diminue pose un problème à l'action gouvernementale des pays de l'OCDE. C'était un thème important de la conférence organisée en février 1999 à Washington conjointement par l'OCDE et les ministères de l'Éducation et du Travail des États-Unis sur le thème de « La préparation des jeunes au XXI^e siècle » (OCDE, 1999b). Cette annexe analyse ce problème de façon plus approfondie et aborde la question de savoir si la relation entre les deux phénomènes est inévitable : autrement dit, peut-on en même temps diminuer le nombre de jeunes quittant prématurément l'école avec de faibles qualifications et s'assurer qu'ils ne sont pas trop défavorisés sur le marché du travail par rapport à ceux qui ont terminé leur enseignement secondaire ?

L'incidence d'un faible niveau de qualification est mesurée ici par le nombre de jeunes de 20 à 24 ans n'ayant pas achevé un enseignement secondaire du deuxième cycle en pourcentage de la population de ce groupe d'âge. (A noter que cette définition conduit à gonfler les estimations concernant des pays comme le Danemark, les Pays-Bas et la Suisse, où une partie substantielle des 20-24 ans sont encore inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.)

La situation relativement défavorable dont souffrent les jeunes faiblement qualifiés sur le marché du travail peut être mesurée par le rapport entre la part du chômage des faiblement qualifiés de 20-24 ans dans le chômage total et la part de ceux qui sont en emploi dans l'emploi total. Un ratio de 1.0 indique que leur part dans le chômage est la même que dans l'emploi. Un ratio de 2.0 indique que leur part dans le chômage est double de leur part dans l'emploi, ce qui implique une situation très défavorable sur le marché du travail. Un ratio de 0.5 indique que leur part dans le chômage est deux fois plus faible que de celle dans l'emploi, ce qui implique un avantage relatif pour les faiblement qualifiés¹.

Le tableau A6.1 montre ces valeurs pour 23 pays en 1996, parmi lesquels 13 participants à l'Examen thématique, le Japon seulement étant omis.

La proportion des 20-24 ans qui n'ont pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire va de 5 pour cent (Corée) à 71 pour cent (Portugal). Elle est en moyenne de 25 pour cent. Les pays de l'OCDE situés au bas de l'échelle sont la Corée, la Norvège, la République tchèque et le Royaume-Uni. On trouve la proportion la plus élevée en Espagne, en Italie, au Portugal et en Turquie.

Le handicap relatif dont souffrent les jeunes adultes les moins qualifiés est le plus élevé en République tchèque où leur part du chômage est presque trois fois et demi leur part de l'emploi ; leur situation est la moins défavorable en Grèce et en Turquie, leur part du chômage étant légèrement supérieure à la moitié de leur part de l'emploi. Ils sont le plus défavorisés en Irlande, aux États-Unis, en République tchèque et au Royaume-Uni, et le moins en Grèce, en Italie, au Portugal et en Turquie. Dans chacun de ces derniers pays, l'indice est inférieur à 1.0, ce qui indique que les jeunes peu qualifiés sont en fait dans une situation plus favorable sur le marché du travail que ceux qui ont terminé un enseignement secondaire.

La figure A6.1 présente les données du tableau A6.1. Elle montre qu'il existe une corrélation inverse forte entre le nombre de faiblement qualifiés et leur handicap sur le marché du travail ($R^2 = .42$). Lorsqu'il y a peu de jeunes adultes faiblement qualifiés, leur taux de chômage tend à être relativement élevé. Lorsqu'il y a beaucoup de jeunes ayant un faible niveau d'éducation, ce handicap est moins important.

Il y a néanmoins d'importantes exceptions. En Norvège et en Suède, la proportion de faiblement qualifiés est comparable à celle qui est observée au Canada, aux États-Unis, en République tchèque et au Royaume-Uni et tous les six sont en-dessous de la moyenne de l'OCDE. Et pourtant le handicap dont souffrent les jeunes adultes sur le marché du travail est inférieur en Norvège et en Suède par rapport aux quatre autres pays. La baisse du nombre de jeunes quittant précocement l'école n'entraîne donc pas nécessairement une aggravation de leur situation sur le marché du travail.

Si les données par elles-mêmes n'expliquent pas ces différences, par rapport au Canada, aux États-Unis, à la République tchèque et au Royaume-Uni, la Norvège et la Suède se caractérisent par des filets de sécurité qui visent à

1. L'utilisation du ratio du taux de chômage de ceux qui n'ont pas achevé le deuxième cycle secondaire par rapport au taux de chômage de ceux qui ont terminé l'enseignement secondaire mais n'ont pas suivi d'enseignement tertiaire donne un indice avec des valeurs presque identiques.

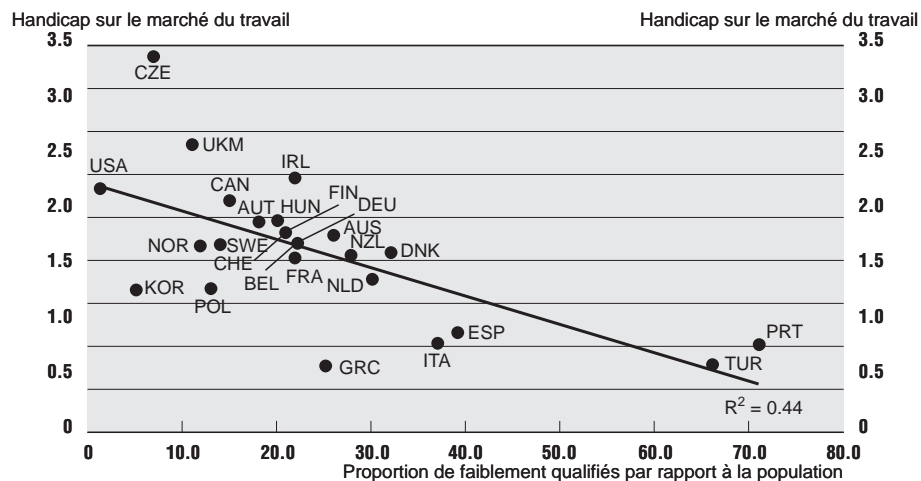
Tableau A6.1. Part des faiblement qualifiés parmi les 20-24 ans et leur handicap sur le marché du travail, 1996

	Part des faiblement qualifiés parmi les 20-24 ans	Handicap sur le marché du travail des 20-24 ans faiblement qualifiés
Australie	26	1.8
Autriche	18	1.9
Belgique	22	1.7
Canada	15	2.1
République tchèque	7	3.4
Danemark ¹	32	1.6
Finlande	21	1.8
France	22	1.6
Allemagne	22	1.7
Grèce	25	0.6
Hongrie	20	1.9
Irlande	22	2.3
Italie	37	0.8
Corée	5	1.3
Pays-Bas ¹	30	1.4
Nouvelle-Zélande	28	1.6
Norvège	12	1.7
Pologne	13	1.3
Portugal	71	0.8
Espagne	39	0.9
Suède	14	1.7
Suisse ¹	21	1.8
Turquie	66	0.6
Royaume-Uni	11	2.6
États-Unis	14	2.2
Moyenne des pays de l'OCDE	25	1.6

1. Au Danemark, aux Pays-Bas et en Suisse, une grande proportion des 20-24 ans sont encore inscrits en deuxième cycle secondaire.
Sources : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.

réintégrer en formation les jeunes qui quittent précocement l'école, de sorte qu'ils puissent achever un deuxième cycle secondaire (voir section 4.4). La Norvège et la Suède font également de grands efforts pour s'assurer que les jeunes adultes au chômage aient accès à une aide, sous forme d'éducation, de formation professionnelle, ou d'emploi aidé.

Figure A6.1. Proportion de jeunes adultes faiblement qualifiés et leur handicap sur le marché du travail, 20-24 ans, 1996



Annexe 7

LES INDICATEURS PERMETTANT D'ÉVALUER SI LES OBJECTIFS DE LA TRANSITION SONT ATTEINTS

La section 2.1 définit sept objectifs que devraient viser toutes les politiques concernant la transition. Les données disponibles sur un certain nombre d'indicateurs se référant à ces objectifs sont analysées ci-dessous, en particulier pour les pays qui ont participé à l'Examen thématique.

Une forte proportion de jeunes qui terminent l'enseignement du deuxième cycle secondaire avec une qualification reconnue pour l'emploi, pour l'accès aux études tertiaires, ou pour les deux

- Le document de l'OCDE (1998a) donne pour 1996 le taux apparent de diplômés du deuxième cycle secondaire à l'âge normal d'obtention du diplôme pour 12 des 14 pays de l'Examen thématique (les données concernant l'Australie et le Royaume-Uni manquent). Il s'agit d'estimations de la proportion d'une cohorte qui achève un enseignement du deuxième cycle secondaire, mais il n'est pas précisé si cela implique l'obtention d'une qualification pour l'emploi ou pour l'accès à des études tertiaires. Le ratio peut être sérieusement faussé lorsqu'un grand nombre de diplômés n'ont pas l'âge « normal ».
- Par exemple en Norvège, ce ratio dépasse 100 pour cent car beaucoup d'adultes reprennent des études après l'âge « normal ». La proportion de jeunes de 20 à 24 ans qui n'ont pas un niveau de fin d'études secondaire peut constituer un autre indicateur pour savoir si cet objectif est atteint. Il est disponible dans la banque de données de l'OCDE pour 13 pays de l'Examen thématique (les données manquent pour le Japon). Le faible niveau indiqué pour des pays comme le Danemark, les Pays-Bas et la Suisse peut induire en erreur, car un nombre important de jeunes de ce groupe d'âge sont encore scolarisés au niveau secondaire.
- La proportion de jeunes qui ne sont pas scolarisés un an après la fin de l'enseignement obligatoire donne une indication sur les départs prématurés de l'école et peut apporter un éclairage sur la réalisation de cet objectif. Elle peut être calculée pour les 14 pays qui participent à l'Examen thématique (voir tableau 2.4).

Un haut niveau de connaissances et de compétences acquis par les jeunes à la fin de la période de transition¹

- L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes fournit des données sur le niveau de la population des 16-25 ans dans 12 pays, dont seulement cinq ont participé à l'Examen thématique : Canada, États-Unis, Royaume-Uni, Suède et Suisse.
- La proportion des 25-29 ans qui obtiennent une qualification tertiaire est disponible pour tous les pays de l'Examen à l'exception du Japon.

Une faible proportion de jeunes de moins de 20 ans qui ne suivent pas d'études et sont au chômage

- Ces données sont disponibles pour les 15-19 ans de 16 pays en 1996, à partir de l'Enquête spéciale sur la transition du Réseau B d'INES 1998, et sont reproduites pour 15 d'entre eux dans OCDE (1998a). Ces données existent pour dix pays de l'Examen thématique, mais elles manquent pour la Hongrie, le Japon, la Norvège et le Portugal.
- Le taux de chômage par rapport à la population des 15-19 ans peut constituer un indicateur approximatif, mais il est influencé par le taux d'activité des élèves/étudiants, comme on le voit à l'annexe 4. Il est disponible pour tous les pays de l'Examen thématique. Pour la Suisse, il est disponible à travers l'Enquête spéciale sur la transition du Réseau B d'INES plutôt que d'après la base de données de l'OCDE sur la population active et il est sujet à une forte variabilité de l'échantillon due au petit nombre des 15-19 ans qui sont au chômage en Suisse.

1. Voir Caspi *et al.* (1998) ; Marks et Fleming (1998a, 1998b) ; et OCDE (1997b) sur la relation entre niveau éducatif et insertion professionnelle.

- La proportion de 15-19 ans qui sont au chômage ou inactifs (ni en cours d'études, ni en activité) est en relation avec cet objectif. Mais sa signification peut être ambiguë, car ceux qui n'appartiennent pas à la population active peuvent exercer une activité contribuant de manière positive au processus de transition, par exemple un travail bénévole ou un voyage à l'étranger.

Une forte proportion de jeunes adultes qui ont terminé leurs études et ont un emploi²

- Sur ce point, des données sont disponibles pour les 20-24 ans de 16 pays pour 1996 à partir de l'Enquête spéciale sur la transition du Réseau B d'INES 1998 et sont reproduites pour 15 d'entre eux dans OCDE (1998a). Ces données existent pour dix pays de l'Examen thématique, mais elles manquent pour la Hongrie, le Japon, la Norvège et le Portugal. Le document OCDE (1999b) donne ces indications pour 17 pays, dont 13 figurent dans les données du Réseau B pour les 22 ans et pour 1997.
- Le ratio emploi/population des 20-24 ans donne un indice approximatif de la réalisation de cet objectif, mais il est influencé par les taux d'activité des élèves/étudiants. Il est disponible pour tous les pays de l'Examen thématique.

Un petit nombre de jeunes restant au chômage pour une longue durée après la fin de leurs études

- La proportion des chômeurs de 15-19 et 20-24 ans au chômage depuis six mois ou plus, et depuis douze mois ou plus, est disponible dans la banque de données de l'OCDE sur le chômage. Celles-ci ne distinguent pas les élèves/étudiants des autres, mais la grande majorité des jeunes chômeurs de longue durée auront quitté l'enseignement (à la différence des chômeurs de courte durée). Il semble raisonnable de prendre une durée de chômage de six mois ou plus comme point de référence, considérant que cette durée est recommandée par l'Union Européenne comme point de départ de l'aide aux jeunes chômeurs (Communautés européennes, 1999a et 1999b). Cet indicateur est disponible pour tous les pays de l'Examen thématique, sauf le Canada et le Japon.

Une stabilité et une progression dans la formation et dans l'emploi au cours des années qui suivent la fin de l'enseignement secondaire

- Une analyse comparative des enquêtes longitudinales est nécessaire pour évaluer cet objectif. Ce travail a été partiellement entrepris par OCDE (1998b), qui a analysé les taux d'emploi et de chômage pour les trois ou cinq années suivant la sortie de formation. Mais cinq pays seulement sont concernés dont deux (Australie et États-Unis) ont participé à l'Examen thématique;

Une répartition équitable des résultats par sexe, origine sociale et région

- Cet objectif est le plus difficile à évaluer. Tous les indicateurs de base sur l'enseignement et l'emploi sont disponibles par sexe, notamment les 14 indicateurs clés figurant au tableau 2.1a. Mais la répartition par origine sociale et par région est rare. Quelques pays ont des indicateurs³ suivis concernant l'équité, mais les données comparables sont rares.
- Les handicaps subis par ceux qui ont un faible niveau d'éducation pour leur emploi apportent un éclairage sur cet objectif. Ils peuvent être mesurés par le rapport entre la proportion du chômage total représenté par les jeunes d'un groupe d'âge donné qui n'ont pas achevé des études secondaires d'une part et la proportion de l'emploi total que représente ce groupe d'autre part. Ce rapport a été calculé pour les 20-24 ans et est disponible pour tous les pays de l'Examen thématique à l'exception du Japon (voir tableau A.6.1).

2. On peut considérer que pour évaluer cet objectif, il faudrait tenir compte de la nature de l'emploi occupé par les jeunes (plein-temps ou temps partiel, permanent ou temporaire, bien ou mal rémunéré). Cela peut avoir une signification très variable, suivant que les emplois temporaires, à temps partiel ou mal rémunérés sont ou non associés avec une formation et constituent ou non une étape vers un emploi de meilleure qualité. Des données disponibles sur le type d'emploi occupé par les jeunes non étudiants de cet âge ne sont disponibles que pour un petit nombre de pays de l'Examen. OCDE (1998b) donne des informations sur les sortants de formation de 16 à 29 ans occupant un emploi temporaire et à temps partiel pour cinq pays de l'Examen thématique. Elles montrent que dans beaucoup de pays – notamment l'Autriche, le Danemark, la Finlande et le Royaume-Uni parmi ceux de l'Examen – ce type d'emploi est vraisemblablement associé avec une formation scolaire. On trouve dans OCDE (1996b) et OCDE (1999b) des données sur des faibles rémunérations chez les travailleurs à plein-temps âgés de moins de 25 ans dans huit pays de l'Examen thématique pour le milieu des années 90. Elles montrent que ce phénomène est le plus fréquent au Canada, aux États-Unis et au Royaume-Uni. Mais cela reflète pour une part l'importance des emplois mal rémunérés en général dans ces pays. Si l'on prend cela en compte, les chances de voir les jeunes concentrés dans des emplois mal payés sont les plus grandes en Finlande et en Suède parmi les huit pays étudiés et les plus faibles en Autriche. L'Australie, le Canada, les États-Unis, le Japon et le Royaume-Uni se situant entre les deux.
3. La Hongrie par exemple a régulièrement suivi le niveau des acquis pour les mécanismes fondamentaux par région géographique au cours des années 90. Les enquêtes longitudinales sur les jeunes en cours de transition, telles que celles de l'*Australian Council for Statistical Research* et de Statistiques Canada permettent également d'évaluer l'évolution des résultats du point de vue de l'équité.

Annexe 8

**CODES UTILISÉS POUR DÉSIGNER LES PAYS DANS LES TABLEAUX
ET LES FIGURES**

Pays de l'Examen thématique	Code
Australie	AUS
Autriche	AUT
Canada	CAN
Danemark	DNK
États-Unis	USA
Finlande	FIN
Hongrie	HUN
Japon	JPN
Norvège	NOR
Portugal	PRT
République tchèque	CZE
Royaume-Uni	UKM
Suède	SWE
Suisse	CHE
Autres pays	Code
Belgique	BEL
Corée	KOR
Espagne	ESP
France	FRA
Grèce	GRC
Irlande	IRL
Italie	ITA
Nouvelle-Zélande	NZL
Pays-Bas	NLD
Pologne	POL
Turquie	TUR

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(91 2000 02 2 P) ISBN 92-64-27631-9 – n° 51140 2000