

Chapitre 1

Le monde caché de la formation professionnelle supérieure

L'école et l'université, ainsi que le chemin tout tracé qui mène de l'une à l'autre, sont au centre de la réflexion sur la politique de l'éducation. Cependant, à côté de ces deux institutions, il existe un monde beaucoup moins connu d'instituts, de diplômes, de certificats et d'examens professionnels : celui de l'éducation et de la formation professionnelle postsecondaire – que nous désignerons aussi dans le présent rapport par le terme de « formation professionnelle supérieure ». Un grand nombre de postes spécialisés, techniques ou de gestion ne nécessitent pas plus d'une ou deux années de formation au-delà du deuxième cycle du secondaire et, dans certains pays, un quart de la population active adulte possède ce niveau de qualifications de cycle court. On décrit dans le présent chapitre le rôle des programmes de ce genre en soulignant leur importance dans les systèmes de compétences nationaux.

La formation professionnelle postsecondaire joue dans les systèmes de compétences un rôle beaucoup plus important qu'on ne le croit généralement, avec, dans certains pays, jusqu'à un quart de la population active adulte qui possède ce type de qualifications (voir le graphique 1.1). Bien qu'on le connaisse mal, ce monde revêt une importance primordiale pour les systèmes de compétences des pays de l'OCDE. Ce secteur ainsi que son rôle sont décrits dans la présente section.

Un monde caché entre école et université

L'offre des systèmes universitaires pourrait nous faire penser que la demande du marché du travail à l'égard des compétences de niveau supérieur s'étage clairement par tranches exigeant trois ou quatre années d'études universitaires. Pourtant, beaucoup d'emplois spécialisés, techniques ou de gestion ne requièrent qu'un ou deux ans de formation postsecondaire et il existe une forte croissance de l'emploi dans ce secteur. On prévoit que près des deux tiers de la croissance de l'emploi dans les 27 pays de l'UE sur la période 2010-20 seront attribuables à la catégorie des « professions intermédiaires », catégorie (parmi neuf) la plus étroitement liée à la formation professionnelle postsecondaire (Cedefop, 2012). Aux États-Unis, d'après des projections sur la période 2008-18, près d'un tiers des offres d'emploi exigeront des qualifications postsecondaires inférieures aux diplômes nécessitant quatre ans d'études (Carnevale, Smith et Strohl, 2010). Le présent document examine comment les pays répondent actuellement, et comment ils devraient répondre, à cette demande (voir l'encadré 1.1).

Terminologie

Dans ce rapport, on entend par « éducation et formation professionnelles postsecondaires » tous les programmes et diplômes qui préparent les élèves à des professions ou à des carrières spécifiques, qui sont proposés après le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qui nécessitent normalement au moins six mois d'études à temps plein ou une durée équivalente. Cette définition tient compte du fait que beaucoup de ces programmes sont constitués de composantes modulaires flexibles. Pour des raisons qui seront exposées dans le chapitre 2, on les désignera par le terme de « formation

Encadré 1.1. **Apprendre au-delà de l'école : l'étude de l'OCDE sur la formation professionnelle postsecondaire**

Cette étude s'intéresse au défi que les pouvoirs publics ont à relever pour répondre à la demande croissante de compétences techniques et professionnelles de niveau supérieur. Elle s'inscrit dans le prolongement d'une étude antérieure de l'OCDE, *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, qui passe en revue les politiques conduites dans le domaine de la formation professionnelle au niveau du deuxième cycle du secondaire en s'appuyant sur 17 examens de pays dont les résultats ont été présentés dans un rapport comparatif.

Pour les besoins d'*Apprendre au-delà de l'école*, vingt études par pays, comprenant notamment des missions sur place, des travaux d'analyse et la publication de rapports, ont été effectuées. Un examen complet des politiques nationales a été réalisé pour l'Afrique du Sud, l'Allemagne, l'Autriche, la Corée, le Danemark, l'Égypte, les États-Unis (Floride, Maryland et État de Washington), Israël, le Kazakhstan, les Pays-Bas, le Royaume-Uni (Angleterre) et la Suisse, tandis que la Belgique (Flandre), le Canada, l'Espagne, l'Islande, la Roumanie, le Royaume-Uni (Irlande du Nord et Écosse) et la Suède ont fait l'objet de travaux plus succincts donnant lieu à un commentaire par pays. Des rapports décrivant les systèmes postsecondaires nationaux ont été établis pour ces pays ainsi que pour la France et la Hongrie. Ces études de pays, auxquelles s'ajoute un large éventail d'autres informations, sont à la base du présent rapport de synthèse.

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

professionnelle supérieure » dans le présent rapport. Cela couvre trois types de qualifications :

- Les diplômes postsecondaires nécessitant entre six mois et trois ans d'études à temps plein (ou l'équivalent à temps partiel) – qui sanctionnent, par exemple, les programmes des instituts professionnels au Danemark, les programmes d'études de techniciens en Israël et les programmes des collèges postsecondaires en Corée. Ces programmes de formation professionnelle « de cycle court » correspondent normalement au niveau 5 de la CITE (CITE 2011) et au niveau 5 du CEC.
- Les programmes de licence professionnelle, visant à préparer les étudiants au monde du travail. Ces enseignements sont souvent dispensés dans des instituts spécialisés similaires à des universités, mais distincts : certaines *Fachhochschulen*¹ ou universités de sciences appliquées, les collèges universitaires en Scandinavie, les *Hogescholen* aux Pays-Bas ou les instituts

polytechniques en Finlande. Dans d'autres cas, ils sont dispensés dans des universités. Quelquefois, il n'y a pas de délimitation nette entre les diplômes de licence professionnelle et ceux qui sanctionnent des études de type plus classique.

- Les examens professionnels (ou certifications sectorielles) – qui, souvent, ne comportent pas l'obligation de suivre un programme d'études fixe. On peut mentionner, par exemple, les examens de qualification des comptables, des entrepreneurs dans le secteur du bâtiment ou les certifications délivrées par des marques de logiciel. Répandus dans de nombreux pays, ils comportent généralement un test ou examen organisé par la profession ou la branche d'activité considérée, en rapport avec un métier donné ou une compétence particulière à l'intérieur d'une profession. Dans certains cas, ils sont liés à des professions soumises à l'obtention d'une autorisation d'exercice – où la qualification est une exigence légale. Là encore, il s'agit généralement d'examens nécessitant au moins six mois de préparation ou l'équivalent.

Bien que cette définition couvre aussi des diplômes de licence et au-delà, la présente étude porte principalement sur les programmes plus courts, étant donné l'importance de ce secteur, sa forte croissance et le fait qu'il soit relativement méconnu.

Le rôle des programmes professionnels postsecondaires

Les programmes examinés dans ce rapport servent des buts variés. Certains offrent aux jeunes qui ont achevé leurs études secondaires une formation de niveau plus élevé propre à une profession (par exemple, les programmes de formation des enseignants ou des infirmiers dans les collèges universitaires au Danemark) ; d'autres proposent d'élever les compétences de travailleurs adultes à mi-carrière (par exemple, en Allemagne, les examens permettant de faire accéder les ouvriers qualifiés à des fonctions de maîtrise) ; d'autres encore offrent une deuxième chance à des travailleurs adultes qui ont abandonné études ou formation (comme souvent dans les *community colleges* aux États-Unis).

Dans certains pays dotés d'un solide système d'enseignement professionnel au niveau du deuxième cycle du secondaire, notamment un système d'apprentissage, l'un des rôles majeurs du système postsecondaire est d'offrir des voies de progression aux diplômés de la formation professionnelle initiale (voir l'encadré 1.2 pour l'exemple de l'Allemagne, mais il existe des dispositifs similaires en Autriche et en Suisse). À l'opposé, dans des pays comme les États-Unis où il y a peu de formation professionnelle systématique au niveau du deuxième cycle du secondaire, les programmes postsecondaires constituent souvent la première et principale source de préparation à une profession. On aborde ces questions de manière plus détaillée dans le chapitre 5.

Encadré 1.2. **La formation professionnelle supérieure en Allemagne**

Environ 60 % des jeunes en Allemagne suivent des programmes professionnels de deuxième cycle du secondaire et environ 13 % de ce groupe entreprennent ensuite une formation professionnelle supérieure. En 2010, approximativement 8 % de la population adulte de l'Allemagne (au-dessus de 15 ans) étaient titulaires d'un diplôme de type professionnel (supérieur B) et 13 %, un diplôme de type classique (supérieur A). La formation professionnelle supérieure de cycle court comprend deux grands sous-systèmes – les examens professionnels avancés, représentant environ deux tiers des diplômés chaque année, et les qualifications délivrées par les *Fachschulen* pour le tiers restant.

Les examens professionnels avancés, généralement entrepris après l'achèvement d'une formation professionnelle de deuxième cycle du secondaire (comme l'apprentissage) et quelques années de métier, reflètent la progression classique d'apprenti à *Meister*. Les candidats *Meister* doivent faire la preuve qu'ils sont capables de poursuivre leur profession de manière indépendante, de diriger leur propre entreprise et de former des apprentis. Ces qualifications existent maintenant non seulement dans les professions techniques mais aussi dans l'agriculture, le commerce, le secteur manufacturier et les services. Le brevet d'agent spécialisé (*Fachwirt/in*) a rencontré un succès croissant avec une augmentation de 45 % entre 2003 et 2010 et est devenu le plus courant, suivi par celui de contremaître de l'industrie (*Industriemeister*) et de maître artisan (*Handwerkmeister*). En 2010, on dénombrait 212 brevets professionnels avancés réglementés au niveau fédéral et 3 112 brevets réglementés par les chambres de commerce et d'industrie des *Länder*. Les règlements à ces deux niveaux définissent les conditions d'accès, l'organisation de l'examen et les critères de jugement. Les jurys, composés de personnes d'expérience, comprennent un nombre égal de représentants des employeurs et des salariés et au moins un enseignant de la formation professionnelle. Les cours préparatoires à ces examens ne sont pas obligatoires mais les candidats ont presque toujours suivi des cours à temps plein ou à temps partiel proposés par les chambres de commerce et d'industrie ou par des prestataires privés (il en existe plus de 15 000).

Les programmes des ***Fachschulen* (écoles professionnelles et techniques)** offrent une formation à l'encadrement comportant deux années d'études à temps complet ou trois à quatre années à temps partiel. Environ un tiers des élèves sont à temps partiel et leur nombre a notablement augmenté. L'entrée à la *Fachschule* requiert une qualification dans le domaine correspondant à la spécialisation visée et au moins un an d'expérience professionnelle. Presque un tiers des *Fachschulen* sont des établissements privés. Les *Fachschulen* publiques ne perçoivent pas de frais de scolarité. Près des deux tiers des élèves

Encadré 1.2. La formation professionnelle supérieure en Allemagne (suite)

suivent des cours dans le domaine de la gestion d'entreprise ou de l'aide sociale, et la plupart des autres suivent des cours techniques. Les *Fachschulen* partagent souvent leurs locaux avec des écoles professionnelles de deuxième cycle du secondaire et la plupart des professeurs de *Fachschule* enseignent aussi dans ces dernières. Les programmes d'enseignement des *Fachschulen* sont fixés par chaque *Land* mais 20 % du contenu peut répondre à des besoins locaux. Les gouvernements des *Länder*, en consultation avec les autorités locales et avec les comités des *Länder* pour la formation professionnelle (*Landesausschüsse für Berufsbildung*) déterminent le nombre de programmes de formation et le nombre de places disponibles.

Source : Fazekas, M. et S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Germany*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202146-en> ; Hippach-Schneider, U. et al. (dir. pub.) (2012), *Getting Ahead through Advanced Vocational Training: German Background Report on the OECD Study « Skills beyond School »*, BMBF, Bonn, www.bmbf.de/pub/getting_ahead_through_advanced_vocational_training.pdf.

Portrait statistique de la formation professionnelle supérieure

Nous savons que la taille du secteur professionnel postsecondaire est très variable d'un pays à l'autre, mais il n'est pas facile de la mesurer précisément. Les catégories de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) ne permettent pas encore d'obtenir des données internationalement comparables. On examinera dans le chapitre 2 l'aide que les récentes réformes de la CITE (non encore complètement mises en œuvre) devraient apporter pour relever ce défi dans l'avenir. On présente dans cette section quelques tableaux et graphiques visant à décrire ce secteur, ayant pour source l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), ainsi que quelques statistiques nationales.

Chiffres nationaux

Dans certains pays, un quart de la cohorte suit des programmes professionnels

Les programmes professionnels postsecondaires jouent souvent un rôle important. Aux États-Unis, environ 12% de la population active a pour plus haute qualification un certificat (*certificate*) postsecondaire et le nombre annuel de certificats délivrés monte en flèche, avec un triplement ces dernières années. Un autre groupe, représentant 10 %, est composé des titulaires d'un diplôme spécialisé (*associate degree*) (Kuczera et Field, 2013). En Autriche, environ 20 % de la cohorte obtiennent un diplôme postsecondaire délivré par les collèges professionnels (Musset et al., 2013). En France,

en 2010-11, presque 360 000 élèves suivaient un programme professionnel de deux ans (Brevet de technicien supérieur ou Diplôme universitaire de technologie), soit un tiers des élèves entrant dans l'enseignement postsecondaire (ministère de l'Éducation nationale/ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2013). En Corée, environ un tiers de la cohorte entreprend des études dans un collège postsecondaire ou un établissement polytechnique, avec principalement des programmes professionnels en deux ans (Kis et Park, 2012). En Écosse, en 2008/09, près de 17 000 personnes ont obtenu un diplôme professionnel postsecondaire (*higher national certificate* ou *higher national diploma*), à comparer aux 32 000 titulaires de licence (gouvernement écossais, 2010). En Suisse, environ 15 % de l'ensemble de la cohorte obtiennent un diplôme du système de formation professionnelle supérieure, avec les qualifications offertes par les collèges professionnels et les examens fédéraux organisés par les branches d'activité (Fazekas et Field, 2013b).

Dans certains autres pays, la formation professionnelle supérieure est de moindre ampleur mais en forte croissance. En Suède, les effectifs inscrits dans les programmes de formation professionnelle supérieure ont triplé entre 2001 et 2011, tandis qu'en Roumanie, les élèves des écoles postsecondaires sont passés de 44 000 en 2005/06 à 70 000 en 2010/11 (ministère de l'Éducation et de la Recherche suédois, 2013 ; NCDTVET roumain, 2013). Toutes les formations mentionnées ici sont de solides programmes professionnels postsecondaires dispensés sur un à deux ans.

Cette situation n'est pas universelle. Parmi les pays examinés dans la présente étude, l'Égypte, l'Angleterre, l'Islande, Israël, les Pays-Bas et l'Irlande du Nord montrent une moindre participation à la formation professionnelle de cycle court, au profit des secteurs universitaires et des diplômes de licence. Ces pays apparaissent toutefois comme des exceptions.

L'apprentissage peut aussi jouer un rôle notable au niveau postsecondaire

En Irlande, toutes les formations par apprentissage sont postsecondaires, un certificat d'études secondaires étant l'une des conditions requises pour y accéder (Kis, 2010). Au Canada, une proportion notable des apprentis ont un diplôme de fin d'études secondaires. Même en Allemagne, où l'apprentissage se situe en principe au niveau du deuxième cycle du secondaire, l'âge moyen d'un apprenti débutant est de presque 20 ans, et environ 20 % d'entre eux sont déjà titulaires du certificat de fin d'études secondaires (*Abitur*), qui permet aussi l'entrée à l'université (BIBB, 2013). En France, on dénombrait en 2010-11 plus de 110 000 apprentis au niveau postsecondaire, dont environ 60 % pour une formation de deux ans dans le secteur des services (voir l'encadré 1.3).

Encadré 1.3. Les formations par l'apprentissage de niveau supérieur en France

En France, il est possible de commencer une formation par l'apprentissage à différents niveaux, y compris en vue d'obtenir un diplôme postsecondaire en deux ans, une licence ou un master. Un contrat est signé entre l'employeur, l'apprenti et le centre de formation. Les apprentis, qui doivent être âgés de 16 à 25 ans ou sans emploi, perçoivent pour leur travail une rémunération correspondant à un pourcentage du salaire minimum, en fonction des qualifications qu'ils possèdent déjà et de leur âge. Selon le programme, les apprentis alternent cours théoriques, cours professionnels et périodes de formation en entreprise. Les employeurs qui accueillent des apprentis bénéficient de crédits d'impôt et d'exonérations de charges sociales (ministère de l'Éducation nationale/ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2013).

Alors que ce type de formation ne concernait originellement que le deuxième cycle du secondaire, des formations par apprentissage postsecondaires de niveau supérieur se sont développées en France dans les années 80 et elles connaissent un succès croissant : en 2011-12, un tiers de l'ensemble des apprentis suivaient une formation postsecondaire, soit plus de 120 000 élèves, alors qu'ils étaient moins de 5% en 1995-96 (RERS, 2013).

En 2011-12, plus d'un apprenti sur deux au niveau postsecondaire se destinait au secteur des services – notamment le commerce et la gestion (à titre de comparaison, sur la même période, trois apprentis sur quatre au niveau du deuxième cycle du secondaire se préparaient à travailler dans les secteurs techniques et industriels). En 2012, 82 % des apprentis ayant obtenu un diplôme postsecondaire en deux ans ou une licence professionnelle avaient trouvé un emploi sept mois après la fin de leur formation. Certaines données indiquent que les taux d'emploi des diplômés par l'apprentissage sont plus élevés que ceux des jeunes ayant obtenu un diplôme équivalent par la voie scolaire (Abriac, Rathelot et Sanchez, 2009).

Source : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2013), *L'insertion professionnelle des jeunes sortants d'apprentissage, sept mois après la fin de leurs études* ; Abriac, D., R. Rathelot et R. Sanchez (2009), *L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles*, www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/formemp09e.PDF ; ministère de l'Éducation nationale/ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013), *Apprendre au-delà de l'école : Contribution de la France, Examens de l'enseignement et la formation professionnels (EFP) au niveau postsecondaire* ; Le Rhun, B. et P. Pollet (2011), *Diplômes et insertion professionnelle*, www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/fposoc11e_ve23educ.pdf ; RERS (2013), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – édition 2013*, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html.

Mesures internationales : l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)

Une analyse spéciale des données du PIAAC permet de comparer les programmes professionnels entre les pays

Les nouvelles données tirées de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) permettent de comparer la formation professionnelle supérieure entre les pays. Étant donné les difficultés que posent les catégories actuelles de la CITE, on a construit une définition qui donne une idée approximative des programmes professionnels en excluant des niveaux 4 et 5B de la CITE les programmes de nature clairement générale ou théorique (voir l'encadré 1.4).

Encadré 1.4. Utilisation de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) pour mesurer la formation professionnelle supérieure

L'enquête constituant un des résultats du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) évalue les compétences des adultes à l'écrit, en mathématiques et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Plus de 160 000 adultes de 16 à 65 ans ont été interrogés dans 24 pays ou régions.

Les programmes nationaux sont codés conformément à la CITE 1997. Étant donné que les niveaux 4, 5B et 5A de la CITE contiennent tous les trois aussi bien des programmes généraux que professionnels, on a délimité de manière approximative les programmes professionnels postsecondaires de cycle court en modifiant les niveaux 4 et 5B de la CITE en fonction de la discipline. L'enquête fournit des informations sur les disciplines pour les études actuellement suivies par la personne interrogée et pour son plus haut niveau de qualification. Neuf disciplines sont répertoriées, parmi lesquelles les « programmes généraux » et les « lettres et arts », de nature clairement non professionnelle, sont exclues. Deux autres catégories, « sciences sociales, commerce et droit » et « mathématiques, sciences et informatique », sont incluses, tout en sachant que certains étudiants ne suivent pas des programmes véritablement professionnels. Les autres catégories sont « enseignement et sciences de l'éducation », « ingénierie, production et construction », « agriculture et sciences vétérinaires », « santé et protection sociale » et « services ».

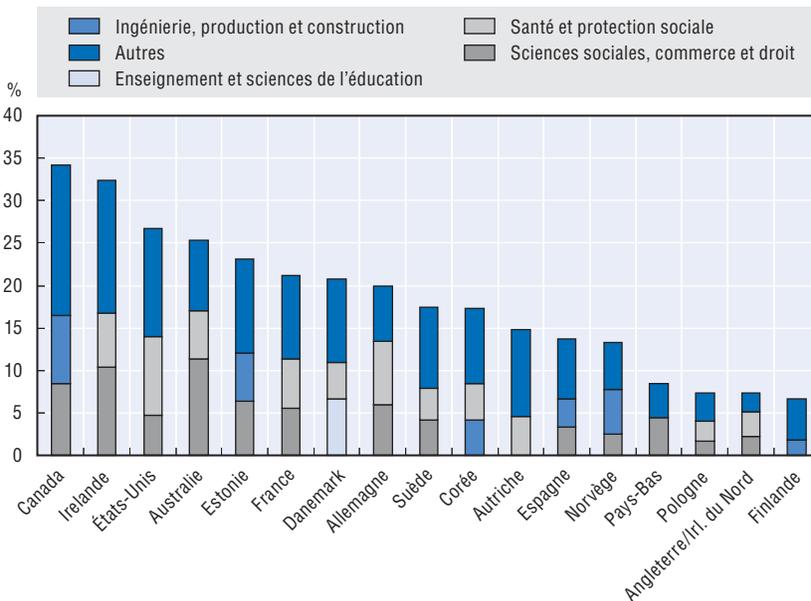
Note : Les pays de l'OCDE qui ont participé au premier cycle de l'Évaluation sont inclus dans l'analyse. Le nombre d'observations pour l'Italie et la République slovaque était insuffisant pour inclure ces pays ; pour la même raison, il a souvent été impossible de présenter séparément les données de l'Angleterre et de l'Irlande du Nord.

Source : OCDE (2013a), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr> ; OCDE (2014), *L'évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204126-fr>.

Au Canada, près d'un tiers des étudiants de 18 à 65 ans suivent des programmes professionnels de cycle court, soit une proportion environ deux fois plus forte qu'en Angleterre, aux Pays-Bas ou en Irlande du Nord (voir le graphique 1.1), constatation qui se reflète dans les examens par pays correspondants (voir, par exemple, Musset et Field, 2013 ; et Fazekas et Litjens, 2014). Les pays qui ont plus d'élèves dans la formation professionnelle postsecondaire tendent naturellement à avoir plus de diplômés pour ce type de qualification (voir le graphique 1.2). Les discordances éventuelles – par exemple, des effectifs étonnamment élevés dans un programme par comparaison avec le nombre correspondant de diplômés dans la population – pourraient indiquer que les jeunes choisissent de plus en plus ce type de programme, ou bien que le taux d'abandon est élevé, ou encore que la continuation vers de plus hautes qualifications est plus fréquente aux États-Unis, 13% des diplômés des programmes professionnels déclarent suivre des études de licence ou de niveau encore plus élevé, contre 4 % au Danemark et 2 % en Corée (Évaluation des compétences des adultes [PIAAC], 2012).

Graphique 1.1. **Combien d'étudiants et qu'étudiant-ils ?**

Étudiants de 18 à 65 ans en formation professionnelle supérieure de cycle court¹ en pourcentage du total des effectifs, avec indication des disciplines les plus fréquentes



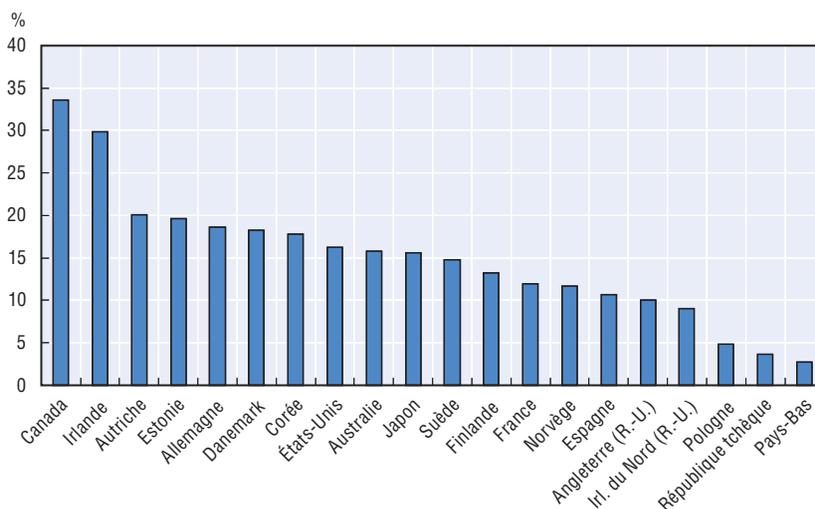
1. Pour une définition et explication, voir l'encadré 1.4.

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933098478>

Graphique 1.2. **Diplômés de la formation professionnelle supérieure¹ dans la population active**

Pourcentage des adultes de 20 à 45 ans dont le niveau d'études le plus élevé est une formation professionnelle supérieure de cycle court



Notes : Ces données couvrent les programmes professionnels postsecondaires en excluant des niveaux 4 et 5B de la CITE les programmes de nature clairement générale ou théorique (suivant la discipline).

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

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098440>

Les domaines d'études des programmes professionnels de cycle court sont présentés dans le tableau 1.1 et, pour les personnes en cours de formation, dans le graphique 1.1 ci-dessus. Pour les personnes en cours de formation, la santé et la protection sociale représentent une catégorie très importante, reflétant une croissance relativement récente dans ces secteurs. Parmi les diplômés dans la population, les disciplines techniques (ingénierie, production et construction) et commerciales (sciences sociales, commerce et droit) sont les plus fréquentes (voir le graphique 1.2).

Résultats sur le marché du travail

La formation professionnelle supérieure offre un rendement positif sur le marché du travail

Les retombées sur le plan de l'emploi sont un indicateur essentiel de la valeur des programmes professionnels, mais, là encore, les données sont rares étant donné les limitations des niveaux actuels de la CITE. Par exemple, les retombées modestes des diplômés supérieurs de type B (à orientation professionnelle) aux États-Unis (principalement les *associate degrees*)

Tableau 1.1. **Domaines d'études**Répartition des disciplines dans la population de 20 à 45 ans ayant pour qualification la plus élevée la formation professionnelle supérieure de cycle court²

	Enseignement et sciences de l'éducation	Sciences sociales, commerce et droit	Mathématiques, sciences et informatique	Ingénierie, production et construction	Agriculture et sciences vétérinaires	Santé et protection sociale	Services
Australie	2	38	6	16	3	15	19
Autriche	10	23	3	29	4	14	17
Canada	5	19	13	26	3	17	16
Danemark	25	18	11	11	3	23	11
Angleterre (R.-U.)	9	34	10	25	2	20	0
Estonie	4	30	5	30	3	9	19
Finlande	3	33	1 ¹	26	4	21	12
France	1 ¹	27	15	19	5	19	14
Allemagne	1	33	4	27	3	25	7
Irlande	4	21	15	23	4	14	18
Japon	16	10	2	21	3	28	19
Corée	11	10	17	34	1	16	11
Norvège	2	21	7	42	5	14	8
Pologne	3	20	15	26	4 ¹	22	11
Espagne	5	21	14	37	1	12	10
Suède	8	28	11	32	4	11	6
États-Unis	7	15	16	18	2	25	17

1. Résultats non fiables en raison du faible nombre d'unités.

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

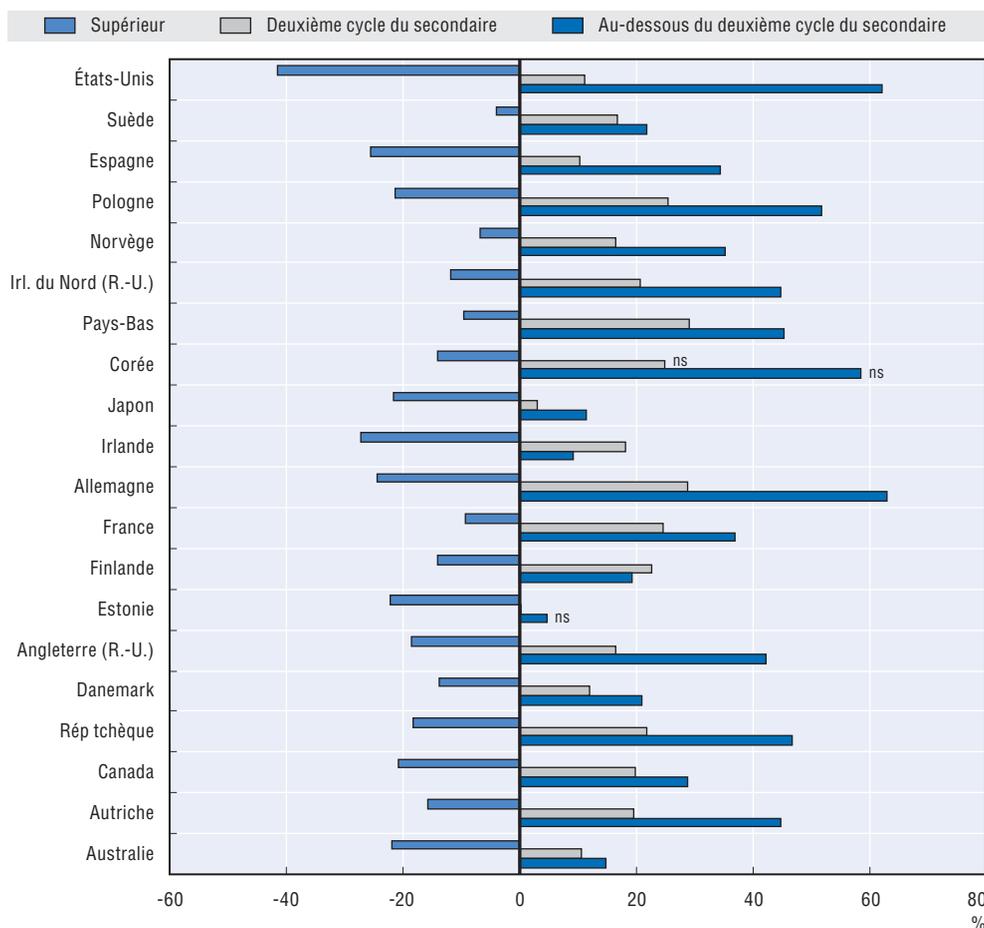
Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098630>

masquent le fait, qui ressort clairement de l'analyse au niveau national, que les retombées des *associate degrees* professionnels sont bien meilleures que celles des *associate degrees* de type général (voir Kuczera et Field, 2013).

Pour ces raisons, on a réalisé une analyse spéciale des données du PIAAC. Dans les pays pour lesquels on possède des données, les diplômés des programmes professionnels de cycle court ont une rémunération couramment 10 à 20 % supérieure à celle des diplômés du deuxième cycle du secondaire, mais moindre que celle des diplômés du supérieur (voir le graphique 1.3). Toutefois, ces retombées varient beaucoup d'un pays à l'autre et entre les différents programmes et domaines d'études (voir le tableau 1.1), les qualifications professionnelles de cycle court en ingénierie, production et construction et en mathématiques, sciences et informatique générant les meilleures rémunérations dans certains pays (Évaluation des compétences des adultes [PIAAC], 2012). Cette hétérogénéité à l'intérieur des pays est bien illustrée par une étude récente des programmes de *certificate* aux États-Unis (Carnevale, Rose et Hanson, 2012).

Graphique 1.3. **Avantage salarial d'une formation professionnelle supérieure**¹
 Salaire des diplômés (de 16 à 45 ans) des programmes professionnels de cycle court comparé à celui des diplômés d'autres niveaux d'enseignement



Notes : Salaire horaire avec primes. La différence est exprimée en % (pas de différence = 0 %).

ns : Statistiquement non significatif. Les personnes qui sont encore dans le système éducatif sont exclues.

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

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

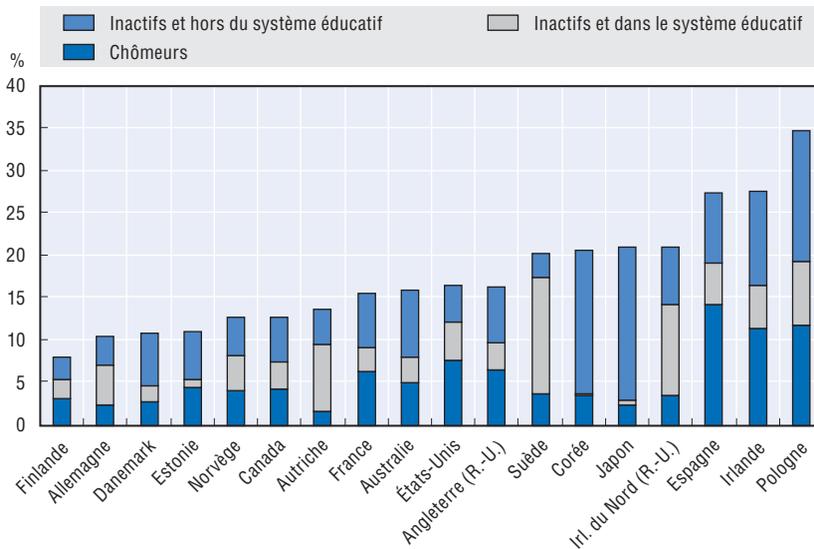
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933098497>

Dans certains cas, les retombées des qualifications professionnelles de cycle court se rapprochent ou égalent celles des diplômes du supérieur. Après prise en compte des compétences en calcul, la différence devient négligeable pour les Pays-Bas, l'Irlande du Nord, la Norvège et la Suède. D'un autre côté, l'avantage qu'offrent ces qualifications postsecondaires par rapport au deuxième cycle du secondaire devient négligeable pour les États-Unis et l'Espagne, à égalité de compétences en calcul.

Le taux d'emploi des diplômés des programmes professionnels était de 65 % en Pologne et de 70 % en Espagne. En Suède, en Autriche et en Irlande du Nord, beaucoup de ces diplômés sont inactifs parce qu'ils poursuivent leur formation. À l'inverse, en Corée, très peu sont dans cette situation ; dans ce pays, les diplômés des programmes postsecondaires retardent souvent leur entrée sur le marché du travail faute de pouvoir trouver un emploi qui réponde à leurs attentes (voir Kuczera, Kis et Wurzburg, 2009 ; Kis et Park, 2012).

Graphique 1.4. **Situation des diplômés au regard du marché du travail**

Proportion des inactifs et des chômeurs parmi les diplômés des programmes professionnels supérieurs de cycle court¹ (16 à 45 ans)



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

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098516>

Dans la plupart des pays, l'ajout d'une qualification professionnelle postsecondaire à un diplôme de deuxième cycle du secondaire améliore la protection contre le chômage ou l'inactivité. Souvent, la situation des diplômés des programmes professionnels de cycle court au regard du marché du travail n'est pas très différente de celle des diplômés du supérieur et elle est quelquefois meilleure – aux États-Unis, parmi les diplômés de la formation professionnelle supérieure, la proportion dans la catégorie « inactifs et hors du système éducatif » est moindre que chez les diplômés du supérieur (Évaluation des compétences des adultes [PIAAC], 2012).

Structure du présent rapport

Une des principales constatations de l'étude *Formation et emploi : relever le défi de la réussite* (OCDE, 2010) est que presque tous les pays ont des difficultés à faire en sorte que les systèmes de formation professionnelle répondent de manière adéquate aux besoins du marché du travail. Quelquefois, les programmes d'enseignement et la composition de l'offre de formation répondent de manière excessive aux intérêts des prestataires de formation et pas assez aux besoins des entreprises, qui évoluent rapidement. Le personnel formateur peut ne pas être suffisamment au courant de ces besoins. La formation en entreprise est trop souvent déficiente et éparse. Dans certains cas, les employeurs et les syndicats ne s'intéressent pas assez aux programmes et à leur élaboration, de telle sorte que les qualifications offertes sont finalement peu recherchées sur le marché du travail. Une grande partie des réformes à mener devrait donc avoir pour objectif de développer et soutenir les systèmes de formation professionnelle en partenariat étroit avec les branches d'activité. Au niveau postsecondaire comme dans le deuxième cycle du secondaire, il est fondamental de répondre aux attentes du marché du travail et cette nécessité constitue l'un des fils conducteurs du présent rapport. Les mesures publiques requises pour relever ces défis ont été décrites antérieurement dans l'étude *Formation et emploi : relever le défi de la réussite* mais, dans certains cas, on approfondit l'analyse dans le présent rapport.

Cependant, il existe aussi des problèmes plus spécifiques, ou beaucoup plus aigus, au niveau postsecondaire. Souvent, le secteur professionnel postsecondaire est très fragmenté, avec des qualifications qui peuvent n'être pas très bien comprises à l'intérieur du pays – et moins encore sur le plan international. La nomenclature est variable et les structures du secteur sont parfois incertaines. Les systèmes et cadres de certifications ne contribuent pas toujours à la transparence. Les adultes, qui ont besoin d'une offre de formation plus flexible, ne trouvent pas toujours de solution adaptée. Les transitions et l'articulation avec d'autres pans du secteur éducatif sont souvent peu évidentes. Les avantages potentiels des approches axées sur les compétences ne se matérialisent pas toujours pleinement.

Le rapport examine tous ces défis et propose des solutions à l'usage des pouvoirs publics, en s'appuyant sur l'expérience très variée de différents pays, étudiée au cours des présents travaux. Le chapitre 2 considère l'identité de la formation professionnelle supérieure et propose une nouvelle terminologie pour ce secteur ; il appelle aussi à une amélioration des données et à des structures mieux définies. Le chapitre 3 examine la qualité des programmes et avance l'idée que des mesures dans trois domaines – l'apprentissage pratique, la préparation des enseignants et leur développement de carrière, et l'attention à porter aux compétences de base – seraient de nature à maintenir

et à améliorer la qualité. Le chapitre 4 considère les cadres de certifications et présente des recommandations destinées à les renforcer, à tirer pleinement parti des approches axées sur les compétences et à améliorer les systèmes d'évaluation. Le chapitre 5 examine les passerelles possibles vers la formation professionnelle supérieure en tenant compte également des besoins des adultes, ainsi que les voies de passage vers les programmes de type plus théorique, en soulignant l'importance de la clarté des parcours de formation et de carrière, et d'une orientation professionnelle de qualité. Le chapitre 6 met en parallèle les constatations du présent rapport avec celles précédemment issues de l'étude consacrée à la formation dans le deuxième cycle du secondaire. Enfin, les conclusions de ces deux rapports sont synthétisées sous la forme d'un ensemble d'éléments caractérisant les systèmes de formation professionnelle solides.

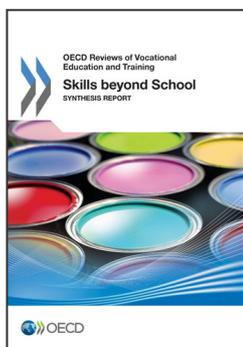
Note

1. En Suisse, les *Fachhochschulen* ne sont pas considérées comme faisant partie du système de formation professionnelle.

Références

- Abriac, D., R. Rathelot et R. Sanchez (2009), *L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles*, www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/formemp09e.PDF.
- BIBB (2013), *BIBB-Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2013 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Carnevale, A.P., S.J. Rose et A.R. Hanson (2012), *Certificates: Gateway to Gainful Employment and College Degrees*, Centre de l'Université de Georgetown sur l'éducation et la main-d'œuvre, <http://cew.georgetown.edu/certificates/>.
- Carnevale, A.P., N. Smith et J. Strohl (2010), *Help Wanted: Projections of Jobs and Education Requirements Through 2018*, Centre de l'Université de Georgetown sur l'éducation et la main-d'œuvre, <http://cew.georgetown.edu/report/help-wanted/>.
- Cedefop (2012), « Future skills supply and demand in Europe: Forecast 2012 », Étude, n° 26, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2013), *L'insertion professionnelle des jeunes sortants d'apprentissage, sept mois après la fin de leurs études*.
- Fazekas, M. et S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Germany*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202146-en>.
- Fazekas, M. et S. Field (2013b), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.
- Fazekas, M. et I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264221840-en>.

- Gouvernement écossais (2010), « Table 1: Qualifiers from Higher Education Courses at Scottish Institutions by Institution Type, Level of Qualification Obtained and Academic Year: 1999-00 to 2008-09 », Statistical Publication Notice – Lifelong Learning Training: German Background Report on the OECD study « Skills beyond School », BMBF, Bonn, www.bmbf.de/pub/getting_ahead_through_advanced_vocational_training.pdf.
- Hippach-Schneider, U. et al. (dir. pub.) (2012), *Getting Ahead through Advanced Vocational Training: German Background Report on the OECD study « Skills beyond School »*, BMBF, Bonn, www.bmbf.de/pub/getting_ahead_through_advanced_vocational_training.pdf.
- Kis, V. (2010), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Ireland 2010*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113848-en>.
- Kis, V. et E. Park (2012), *A Skills beyond School Review of Korea*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264179806-en>.
- Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.
- Kuczera, M., V. Kis et G. Wurzburg (2009), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Korea 2009*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113879-en>.
- Le Rhun, B. et P. Pollet (2011), *Diplômés et insertion professionnelle*, www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/fporsoc11e_ve23educ.pdf.
- Ministère de l'Éducation nationale/ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013), *Apprendre au-delà de l'école : Contribution de la France, Examens de l'enseignement et la formation professionnels (EFP) au niveau postsecondaire*.
- Ministère suédois de l'Enseignement et de la Recherche (2013), *Skills beyond School: OECD Review of Postsecondary Vocational Education and Training – Background Report from Sweden*, février, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/SkillsBeyondSchoolSwedishBackgroundReport.pdf.
- Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.
- Musset, P. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of England*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203594-en>.
- NCDTVET roumain (2013), *Skills beyond School, OECD Review of Vocational Education and Training. Background Report from Romania*.
- OCDE (2014), *L'évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204126-fr>.
- OCDE (2013), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>.
- OCDE (2010), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr>.
- RERS (2013), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – édition 2013*, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html.



Extrait de :
Skills beyond School
Synthesis Report

Accéder à cette publication :

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

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2015), « Le monde caché de la formation professionnelle supérieure », dans *Skills beyond School : Synthesis Report*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264230408-3-fr>

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

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

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