

3

Parcours de formation tout au long de la vie : le passage de la scolarité obligatoire à l'entrée dans l'âge adulte

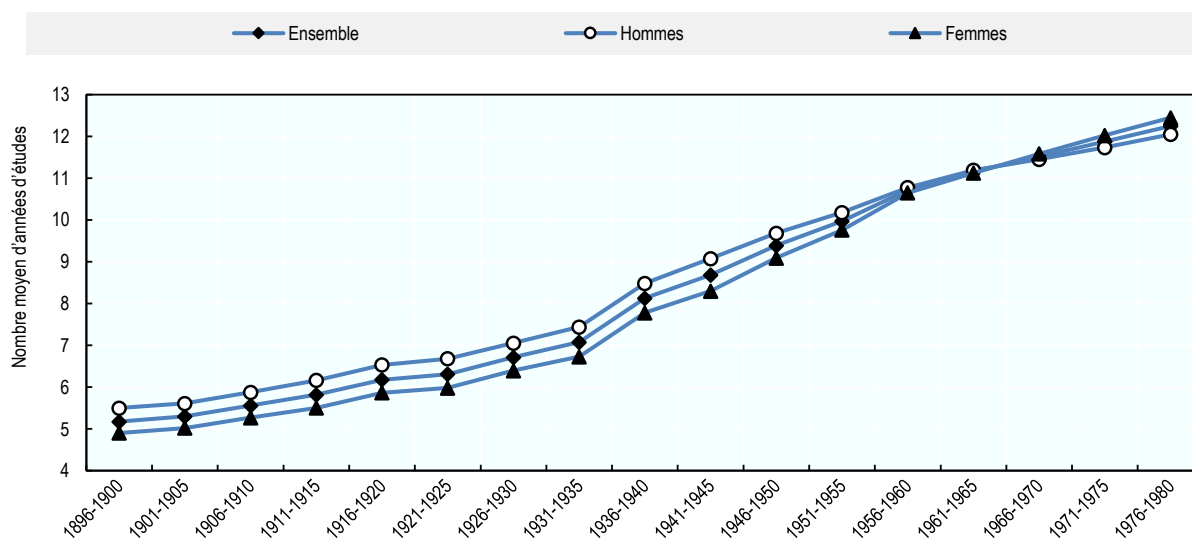
Ce chapitre examine l'accumulation de compétences en traitement de l'information tout au long de la vie, et s'intéresse notamment à la transition entre la fin de la scolarité obligatoire et le début de l'âge adulte. Il met en lumière les écarts de résultats en littératie entre les jeunes âgés de 15 ans et ceux de la tranche des 26-28 ans, en général et entre les personnes très performantes et peu performantes, selon les pays. Il donne un aperçu des disparités entre les progrès des jeunes issus de familles dont les parents ont suivi des études supérieures et ceux de familles dont les parents sont tout au plus titulaires d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il étudie les facteurs associés à l'acquisition de compétences dans la petite enfance, et se penche en particulier sur les possibilités d'apprentissage dans le cadre de l'emploi, de l'éducation et de la formation. Il analyse pour conclure les attitudes et les attentes des élèves du cycle secondaire à l'égard de leur avenir, ainsi que les circonstances qui leur permettent d'effectuer des choix éducatifs et professionnels éclairés.

Introduction

Le cadre établi au chapitre 1 tend à démontrer que les pouvoirs publics doivent impérativement veiller à ce que les citoyens aient acquis de solides compétences de base avant l'entrée dans l'âge adulte. Les individus doivent investir dans la formation continue pour entretenir ce bagage, acquérir des compétences techniques complémentaires, ainsi qu'un savoir et une spécialisation professionnels qui leur permettront de s'adapter aux mutations technologiques et sociales. Par le passé, les systèmes d'éducation comptaient sur la scolarisation obligatoire pour donner à tous les citoyens la possibilité d'acquérir le niveau de compétences fondamentales approprié pour satisfaire aux besoins du marché du travail, une minorité seulement s'engageant dans des études post-secondaires. Les personnes qui suivaient des études supérieures étaient généralement celles qui optaient pour des professions (comme la médecine, l'enseignement et le droit) exigeant d'emblée des connaissances et qualifications spécialisées, ou qui cherchaient à améliorer leur statut social.

Le Graphique 3.1 illustre l'évolution du nombre d'années d'études moyen de plusieurs cohortes d'individus tout au long du XX^e siècle, ainsi que le pourcentage de la population adulte des mêmes cohortes ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE. Les résultats font apparaître une hausse prononcée des investissements dans l'éducation et la formation initiales, surtout pour les personnes âgées d'environ 15 ans dans les années 50. Après la Deuxième Guerre mondiale, les mutations géopolitiques, technologiques et sociales ont conduit de nombreux pays aujourd'hui membres de l'OCDE à investir dans la formation d'une population qualifiée tout en prenant part à la reconstruction. Cette tendance s'est maintenue tout au long de la deuxième moitié du XX^e siècle et au début du XXI^e.

Graphique 3.1. Évolution moyenne à long terme du nombre d'années d'études effectuées dans l'OCDE, pour l'ensemble de la population et par sexe



Note : le graphique rend compte du nombre moyen d'années d'études dans l'OCDE. Les valeurs sont des moyennes simples sur l'ensemble des pays, sans pondération par la population.

Source : d'après Barro et Lee (2013^[11]), « A new data set of educational attainment in the world, 1950-2010 », <http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.10.001>.

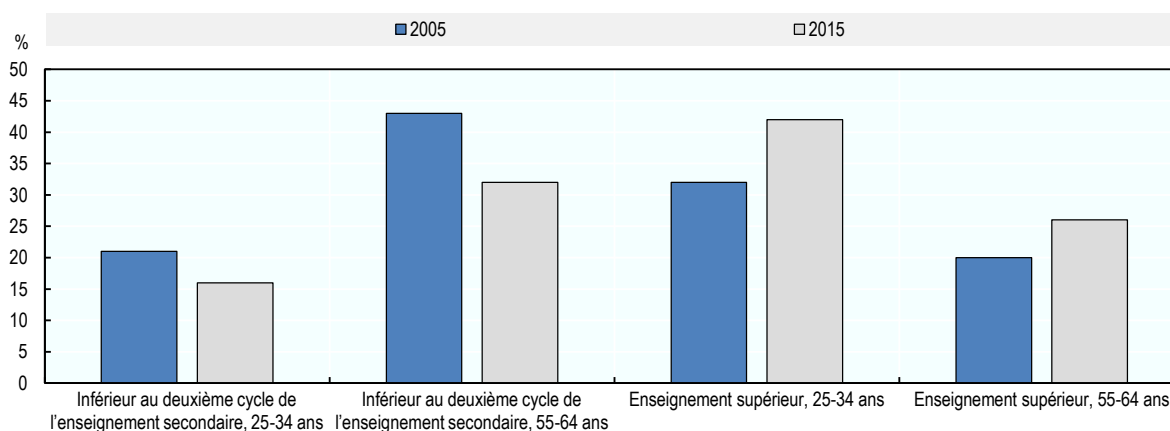
StatLink  <https://stat.link/17clwg>

Les possibilités de formation auxquelles les citoyens ont accès à l'issue de la scolarité obligatoire peuvent s'avérer déterminantes pour leur situation économique, sociale et professionnelle. À une époque déjà éloignée, 15 ans était l'âge où les jeunes - même ceux qui avaient décidé de poursuivre leurs études au-delà du minimum obligatoire - achevaient leur scolarité. Ces trente dernières années, en revanche, les niveaux de scolarisation et d'instruction ont considérablement progressé dans les pays de l'OCDE : les jeunes consacrent davantage de temps aux études et à la formation, reportant d'autant leur entrée à temps plein sur le marché du travail. Aujourd'hui, dans de nombreux pays, un élève de 15 ans peut compter rester encore 5 à 10 ans dans le système éducatif.

Le Graphique 3.2 présente des données sur l'évolution du niveau d'instruction entre 2005 et 2015 pour les cohortes de naissance âgées de 25 à 34 ans et de 55 à 64 ans aux deux années de référence. En 2005, pas moins de 21 % de la tranche des 25-34 ans n'avaient pas achevé le deuxième cycle du secondaire ; en 2015, ce pourcentage avait reculé à 16 %. Dans l'autre cohorte, 43 % des personnes âgées de 55 à 64 ans n'avaient pas obtenu de diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2005 ; ce pourcentage était cependant tombé à 32 % en 2015. Au cours de la même période, une proportion croissante de la population a suivi des études supérieures : en 2005, 20 % seulement de la tranche des 55-64 ans avaient obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur, contre 26 % en 2015. Dans l'autre cohorte, 32 % des jeunes âgés de 25 à 34 ans avaient obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur en 2005, pourcentage qui était passé à 42 % en 2015.

Graphique 3.2. Évolution du niveau d'instruction entre 2005 et 2015 dans les pays de l'OCDE, par tranche d'âge

Pourcentage d'adultes, par tranche d'âge



Note : chaque barre représente le pourcentage de personnes, dans la tranche d'âge considérée, ayant obtenu le diplôme indiqué. Le graphique compare les données de 2005 et de 2015.

Source : (OCDE, 2016^[2]), *Regards sur l'éducation 2016 – Les indicateurs de l'OCDE*, <http://dx.doi.org/10.1787/eaq-2016-en>.

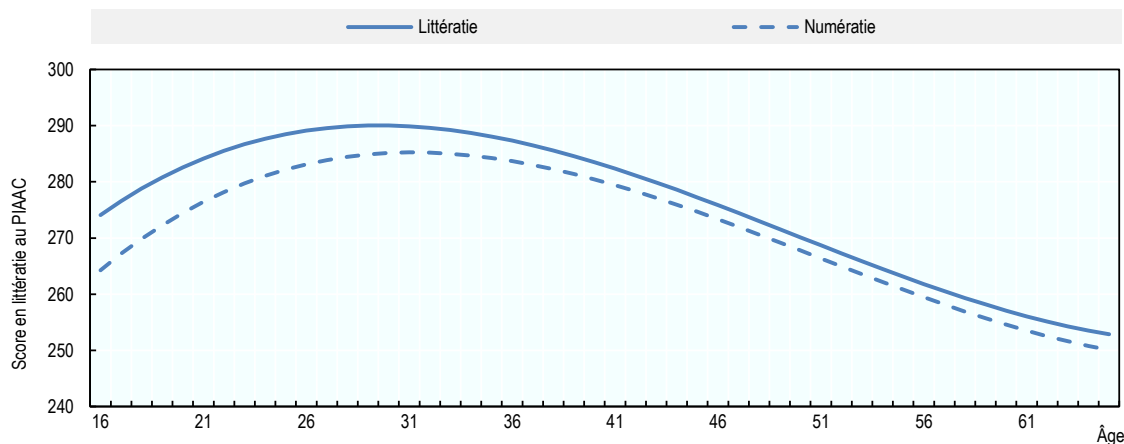
StatLink  <https://stat.link/j1n4r8>

Sous l'effet de transformations socioéconomiques et technologiques d'envergure, la durée de la vie active se prolonge, le besoin en main d'œuvre qualifiée augmente et les exigences en matière de compétences évoluent. Ces nouvelles conditions amènent les pouvoirs publics à se fixer de nouveaux objectifs, notamment : 1) veiller à ce que les enfants terminent l'école obligatoire munis de solides compétences de base et d'attitudes les incitant et les rendant aptes à acquérir de nouvelles qualifications et connaissances tout au long de leur vie ; 2) faire en sorte que ceux qui abandonnent les études à l'issue de la scolarité obligatoire exploitent au mieux les possibilités de formation ultérieures.

Ces investissements sont importants si l'on veut que les individus continuent de perfectionner leurs compétences de base au début de l'âge adulte et au-delà. Selon l'Évaluation des compétences des adultes, un produit du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), les niveaux de littératie n'atteindraient leur maximum que vers l'âge de 30 ans (Graphique 3.3). Ces observations se fondent sur des données transversales, et confondent donc les effets du vieillissement avec les effets de période et de cohorte. Quoi qu'il en soit, en raison de l'évolution des niveaux d'instruction, les différences entre les individus plus âgés couverts par les études transversales et les cohortes plus jeunes ne tiennent pas seulement à l'âge, mais à l'évolution générale du niveau d'études, des modes de travail, etc.

Des études longitudinales ont confirmé les données transversales sur la dépréciation des compétences. Des observations longitudinales de l'évolution des compétences en fonction du vieillissement et de l'expérience au cours de la vie adulte ont récemment été établies au moyen de données relatives aux performances individuelles lors de tournois professionnels d'échecs couvrant les 125 dernières années (Strittmatter, Sunde et Zegers, 2020^[3]). Ces éléments ont permis de cartographier l'évolution des capacités des individus avec l'âge moyennant un indicateur objectif des compétences cognitives - leur maîtrise des échecs. Les résultats valident la courbe en cloche illustrée au Graphique 3.3 (Strittmatter, Sunde et Zegers, 2020^[3]). Les données indiquent en outre un infléchissement à long terme : toutes choses étant égales par ailleurs, les individus des cohortes plus récentes font preuve d'une plus grande maîtrise que ceux des cohortes plus anciennes au même âge. Ce changement tient peut-être à l'enseignement de meilleure qualité dont bénéficient les jeunes cohortes.

Graphique 3.3. Profils âge-performance en littératie et en numératie de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), moyenne de l'OCDE



Note : le graphique illustre la corrélation entre l'âge d'une part, la littératie et la numératie d'autre part.

Source : Paccagnella, M. (2016^[4]), « Age, ageing and skills: Results from the Survey of Adult Skills », <https://dx.doi.org/10.1787/5jm0q1n38lvc-en>.

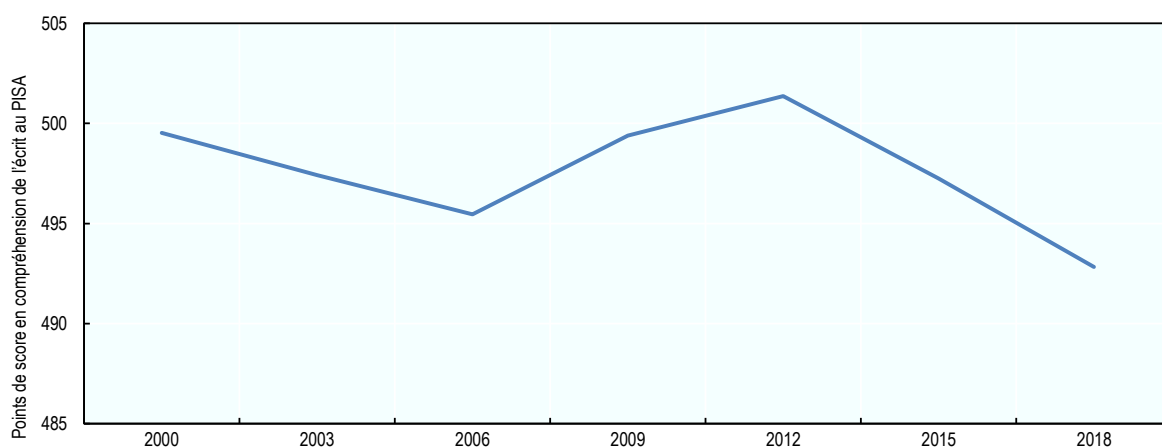
StatLink  <https://stat.link/agb8ey>

Les compétences, attitudes et dispositions s'acquièrent tout au long de la vie. Elles se transmettent également de génération en génération, ce qui fait que la portée et l'utilité des investissements dans l'éducation et la formation dépassent l'horizon d'une vie humaine. Point crucial, l'efficacité des investissements dans l'éducation des individus et la facilité avec laquelle ils sont en mesure d'entretenir leurs compétences, de les améliorer ou d'en acquérir de nouvelles sont fonction de leur expérience antérieure de l'apprentissage. Dans l'enfance, cette expérience repose en grande partie sur les compétences et le niveau d'instruction de la génération antérieure, ce qui se traduit par une transmission

intergénérationnelle de l'avantage éducatif. Les enfants issus de familles dont le niveau de compétences et de capital humain est élevé sont généralement plus susceptibles d'accumuler les acquis qui leur permettraient de s'épanouir. Néanmoins, la mesure dans laquelle le milieu familial détermine le développement des compétences et les possibilités de formation tout au long de la vie varie selon les contextes et les systèmes d'éducation. À des stades plus tardifs, l'influence des acquis antérieurs sur la construction du parcours de formation de l'individu gagne progressivement en importance.


Les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), organisé tous les trois ans dans un nombre croissant de systèmes éducatifs partout dans le monde, permettent d'observer l'évolution des compétences en littératie des jeunes ayant achevé la scolarité obligatoire entre 2000 et 2018. Elles révèlent une tendance inquiétante : entre 2000 et 2018, les résultats moyens en littératie ont reculé d'environ 7 points de score sur l'échelle PISA, recul entièrement dû à la baisse prononcée des résultats moyens des élèves les moins performants. Le Graphique 3.4 illustre l'évolution des résultats en littératie au fil des cycles successifs du PISA dans les 23 pays de l'OCDE qui ont participé aux sept éditions de l'étude. Le Graphique 3.5 montre que l'évolution des scores au PISA entre 2000 et 2018 dérive essentiellement de la baisse observée à l'extrémité inférieure de la distribution.

Graphique 3.4. Évolution des résultats moyens en littératie, moyenne de l'OCDE

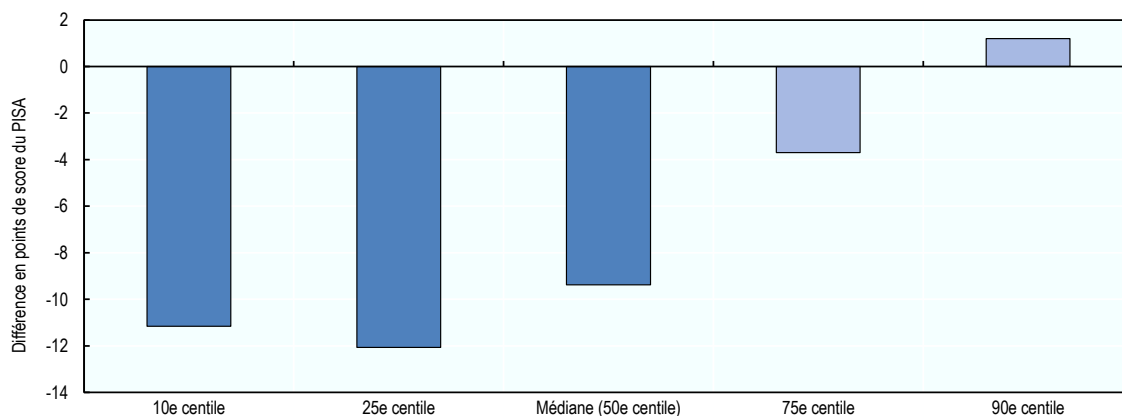


Note : le graphique montre la moyenne OCDE des scores en compréhension de l'écrit de cohortes successives d'élèves âgés de 15 ans soumis aux épreuves du PISA entre 2000 et 2018.

Source : OCDE (2019^[5]), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, <https://dx.doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

StatLink  <https://stat.link/moa80t>

Graphique 3.5. Évolution des résultats en littératie des élèves âgés de 15 ans entre 2000 et 2018, moyenne de l'OCDE, par centile



Note : le graphique illustre l'évolution (2000-18) des résultats en littératie des élèves à chaque centile considéré. Il représente les valeurs moyennes pour les 23 pays disposant de données pour tous les cycles du programme entre 2000 et 2018. La couleur foncée correspond à un écart statistiquement significatif au niveau de 5 % entre 2000 et 2018.

Source : OCDE (2019^[5]), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, <https://dx.doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

StatLink  <https://stat.link/fodlkt>

Ce chapitre examine la façon dont les pays peuvent veiller à ce que chacun atteigne un niveau initial de compétences de base élevé de manière à ce que la transition, entre l'adolescence et le début de l'âge adulte, de la scolarité obligatoire à d'autres études et formations soit marquée par une amélioration des résultats. Il se penche sur les systèmes qui parviennent à favoriser cette amélioration, et sur ceux où les progrès accomplis dans les premières années de l'âge adulte privilégient les jeunes favorisés ou défavorisés sur le plan socioéconomique. Il présente ensuite des données concernant les facteurs - poursuite d'études et de formations ou participation au marché du travail - associés à des transitions plus fluides, et recense les pays qui offrent aux jeunes des orientations et des conseils.

La formation tout au long de la vie et les transitions

Certaines phases de la vie jouent un rôle important dans la construction des parcours de formation ouverts aux individus, influant à la fois sur l'étendue et la richesse de l'apprentissage. Elles sont dans une certaine mesure déterminées par des facteurs biologiques et découlent d'un processus de maturation induit par la plasticité du cerveau et les fonctions cognitives générales, ainsi que par les réactions émotionnelles et affectives aux stimuli de l'environnement. Néanmoins, les politiques en matière d'éducation et de formation, les politiques de l'emploi, et les politiques sociales et de protection sociale peuvent favoriser (ou brider) l'influence de certaines périodes de la vie sur ces parcours en déterminant dans quelle mesure des individus divers sont capables d'acquérir de nouvelles compétences et de nouvelles attitudes et dispositions tout au long de leur existence.

La petite enfance est une étape importante, au cours de laquelle l'individu peut établir de solides fondations et développer des fonctions cognitives, ainsi que les compétences socioémotionnelles et motivationnelles nécessaires pour se former tout au long de la vie (voir le chapitre 2). Des travaux de plus en plus abondants décrivent les interventions les plus à même de favoriser l'acquisition de compétences chez les jeunes enfants, et de renforcer ainsi leur disposition à devenir des apprenants à vie. Les données internationales comparables portant sur cet âge demeurent cependant rares. L'OCDE entend remédier à cette lacune en établissant des cadres solides pour recueillir et analyser des données à ce sujet (OCDE, 2020^[6] ; OCDE, 2018^[7]).

L'enseignement formel stimule le développement de compétences, faisant fond sur la disposition des individus à apprendre dans l'enfance et les préparant à la vie active et à la vie en société. L'enseignement formel en classe est la forme d'apprentissage dominante durant les années d'étude, même si des apprentissages informels et non formels accompagnent ce processus. Les connaissances et les compétences se développent rapidement pendant la scolarité, dont le caractère obligatoire peut endiguer l'évolution des écarts de résultats liés à des facteurs socioéconomiques. Des données empiriques recueillies dans des pays qui assurent un suivi approfondi des systèmes d'éducation, y compris des suivis longitudinaux à l'échelon individuel, indiquent que, dans de nombreux contextes, les disparités sont bien ancrées avant le début de la scolarité et ne se creusent pas - ou ne se creusent que modérément - pendant les années scolaires (Duncan et Magnuson, 2013^[8] ; Skopek et Passaretta, 2020^[9]).

Aussi importantes les premières années soient-elles, l'adolescence et l'entrée dans l'âge adulte marquent une deuxième période d'évolutions rapides et profondes, notamment des transformations biologiques et des modifications de la capacité des individus à déterminer leur parcours de formation. La scolarité cesse d'être obligatoire, et les élèves et leur famille peuvent alors effectuer un choix parmi un nombre grandissant d'options. Ces décisions portent sur le volume et le contenu généraux de la formation, et sur le cadre dans lequel celle-ci intervient - formel, informel ou non formel. Les parcours envisagés dépendent aussi de plus en plus de personnes - notamment les formateurs des établissements d'enseignement et de formation professionnelle (EFP) et les superviseurs ou collègues en milieu professionnel, lorsque l'apprentissage se fait dans un cadre informel - qui sont moins assujetties à des contrôles que les enseignants du système scolaire, et pour qui la formation n'est qu'une activité à temps partiel.

Si les évolutions biologiques sont universelles, l'acquisition de la capacité à agir diffère considérablement selon les caractéristiques sociales et institutionnelles des pays. Ces dernières entrent souvent en interaction avec le capital éducatif, social, économique et culturel que les individus ont acquis dans leur milieu familial. À compter de l'adolescence, les possibilités de développement des compétences se diversifient considérablement. Certains suivent une formation formelle dans le cadre de programmes d'éducation et de formation des adultes ; d'autres font davantage appel aux possibilités de formation formelle et informelle sur le marché du travail et dans la vie quotidienne. La façon dont cette diversification influe sur les parcours de formation continue des individus varie parfois sensiblement selon les pays, et selon les catégories d'individus à l'intérieur de chaque pays.

Il est donc essentiel de recenser les facteurs qui interviennent dans les différents pays et les différentes catégories socioéconomiques entre l'adolescence et l'entrée dans l'âge adulte. Cette étape marque pour les pays la dernière possibilité de stimuler l'acquisition de compétences fondamentales à grande échelle, et de remédier ainsi aux éventuelles carences de la scolarité. Ils peuvent aussi assurer la transition des citoyens à une période caractérisée par un déclin cognitif qui érode les compétences de base acquises dans les premières années de l'âge adulte. Si l'être humain peut acquérir des compétences en traitement de l'information à des stades ultérieurs, leur développement à l'âge mûr et dans la vieillesse requiert un investissement et des efforts considérables.

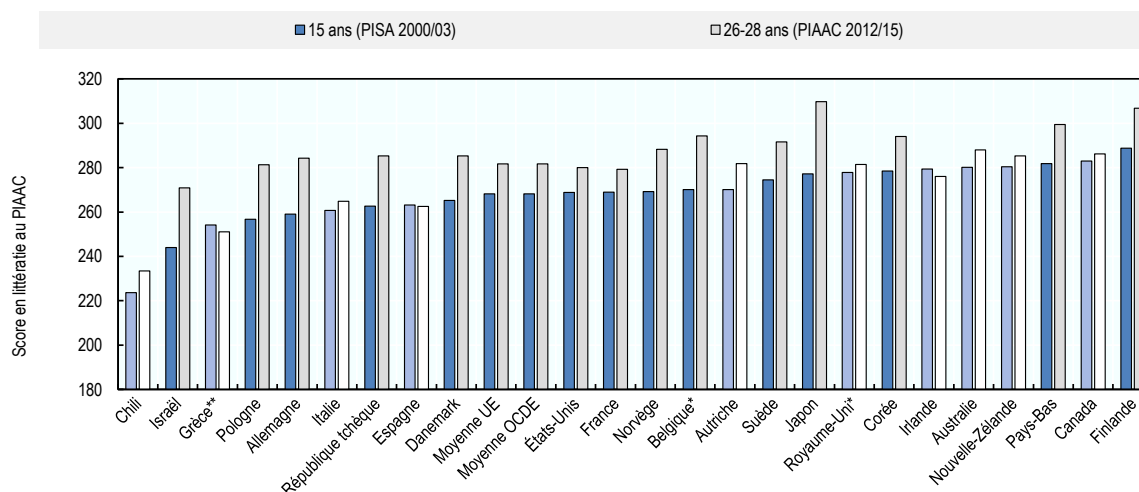
Ce chapitre présente des données concernant les différents profils d'amélioration des résultats entre la fin de la scolarité obligatoire et l'entrée dans l'âge adulte, en général et pour diverses catégories d'individus dont les niveaux de capital culturel et éducatif diffèrent. Il étudie les facteurs qui peuvent expliquer les différences observées entre pays et entre groupes de population à l'intérieur des pays. Les principaux facteurs sont le soutien dont les individus bénéficient pendant la transition et leur participation à des programmes de formation formels, informels et non formels.

Disparités entre pays en matière d'amélioration des résultats entre 15 et 27 ans

Le Graphique 3.6 illustre l'évolution des résultats en littératie des élèves de 15 ans assujettis aux épreuves du PISA en 2000 et ceux de la même cohorte de naissance testés dans le cadre de l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) en 2012, vers l'âge de 27 ans (les résultats portent sur la tranche des 26-28 ans, mais les tableaux publiés en ligne présentent pour les personnes âgées de 27 ans des estimations fondées sur la tranche plus large des 25-29 ans), ainsi que l'évolution de la performance en numératie. On constate que, dans les pays de l'OCDE disposant de données, les résultats en littératie des personnes âgées de 15 à 27 ans ont progressé, passant en moyenne de 268 pour les élèves âgés de 15 ans à 282 pour les jeunes âgés de 27 ans - une hausse de 14 points sur l'échelle de littératie de PIAAC, soit 30 % environ d'un écart-type. Néanmoins, le graphique fait aussi apparaître une forte hétérogénéité des progrès observés dans les 24 pays examinés.

Certains des pays qui affichaient les plus faibles résultats en littératie parmi les élèves de 15 ans en 2000 ont enregistré des évolutions statistiquement non significatives des résultats moyens. En Grèce et en Espagne, la progression estimée a été proche de zéro (les estimations étant toutefois imprécises). Elle a cependant aussi été faible (et statistiquement pas différente de zéro) en Australie et au Canada - deux des pays qui affichaient les plus hauts niveaux de résultats moyens en littératie parmi les élèves âgés de 15 ans en 2000. En parallèle, certains des pays qui enregistrent les hausses les plus fortes, comme Israël, l'Allemagne et la Pologne, affichaient des résultats moyens inférieurs à la moyenne en 2000. La progression la plus prononcée a été observée au Japon : 31 points sur l'échelle du PIAAC, soit 65 % environ d'un écart-type - une amélioration par rapport aux résultats déjà élevés enregistrés à 15 ans. D'autres sections du chapitre examinent dans quelle mesure ces évolutions générales s'appliquent à des groupes de population particuliers. Elles s'interrogent également sur les facteurs qui expliquent les différences observées entre pays, et qui pourraient être exploités pour stimuler l'amélioration des résultats entre l'adolescence et l'entrée dans l'âge adulte.

Graphique 3.6. Progrès en littératie entre 15 et 27 ans, par pays



Note : les pays sont classés par ordre ascendant de résultats des élèves âgés de 15 ans. Les différences entre l'âge de 15 ans et la tranche des 26-28 ans qui ne sont pas statistiquement significatives au niveau de 5 % sont signalées par une couleur plus claire. Les scores en compréhension de l'écrit de PISA sont exprimés en scores de littératie du PIAAC, suivant Borgonovi et al. (2017^[10]), et se fondent sur les méthodes décrites à l'Encadré 3.1. Les tableaux complémentaires au chapitre 3 publiés en ligne présentent des contrôles de robustesse et les résultats en numératie. Voir Tableau d'annexe 3.A.1. Lors de l'enquête PISA 2000, le Royaume-Uni et les Pays-Bas n'ont pas atteint le taux minimum de réponse requis. Les informations communiquées par le Royaume-Uni ont permis d'estimer que le biais de réponse était sans doute négligeable. Les Pays-Bas n'ont pas fourni d'information de cette nature. Les données du PISA pour le Chili et la Grèce portent sur l'année 2003. Les données du PIAAC pour le Chili, la Grèce, Israël, la Nouvelle-Zélande sont celles de 2015. La méthode qui a permis d'établir la correspondance entre les données du PISA et celle du PIAAC est décrite à l'Encadré 3.1.

* Dans le cadre du PIAAC, les données de la Belgique concernent uniquement la Flandre ; celles du Royaume-Uni concernent l'Angleterre et l'Irlande du Nord conjointement. Le score PIAAC estimé pour la communauté flamande de Belgique dans l'enquête PISA 2000 est de 282, et la différence de score au PIAAC entre les personnes âgées de 15 et de 27 ans est de 12 points.

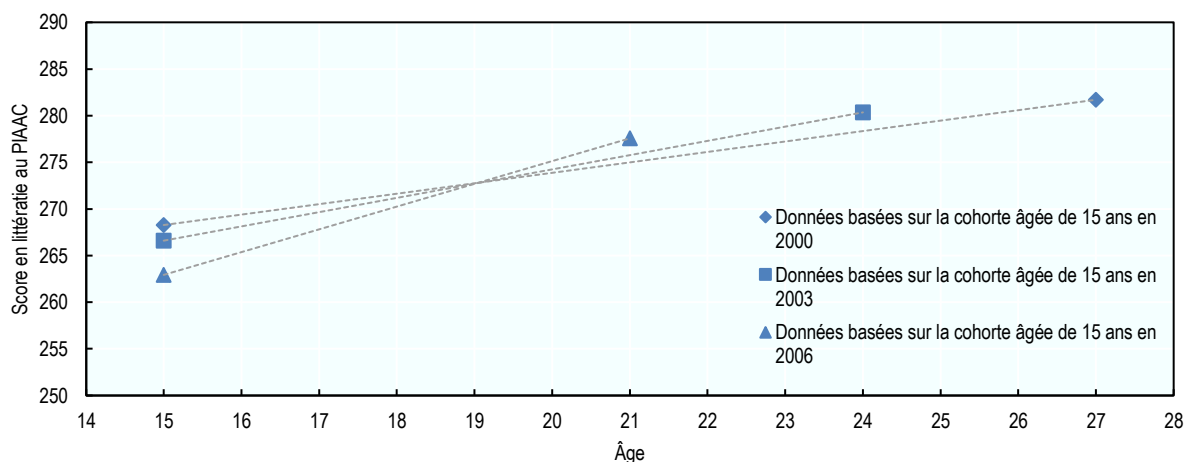
**Les données relatives à la Grèce englobent de nombreuses réponses (1 032) provenant de personnes qui ont répondu au questionnaire de base, mais pour lesquelles les résultats de l'évaluation font défaut. Les scores sur les échelles de compétences de ces répondants ont donc été estimés à partir de leurs réponses au questionnaire de base et du modèle de population utilisé pour estimer des valeurs plausibles des réponses manquantes à partir des 3 893 autres cas.

Source : OCDE (2000^[11]), base de données PISA 2000 ; <https://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2000.htm> ; OCDE (2003^[12]), base de données PISA 2003 ; <https://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2003.htm> ; OCDE (2012^[13] ; 2015^[14]), bases de données de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

StatLink  <https://stat.link/dzfa15>


Le Graphique 3.7 présente les résultats moyens en littératie des cohortes successives étudiées dans le cadre du PISA en 2000, 2003 et 2006 à l'âge de 15 ans, et leur niveau respectif dans ce même domaine à 21, 24 et 27 ans. On constate qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données, les résultats des élèves de 15 ans ont décliné (de 5 points, soit 10 % environ d'un écart-type) entre 2000 et 2006. De surcroît, les progrès estimés à 21 ans pour la cohorte PISA évaluée en 2006 étaient similaires à ceux de la cohorte PISA de 2000 évaluée à 27 ans, ce qui correspond à 15 points de score. Ces résultats indiquent que l'essentiel des progrès accomplis entre 15 et 27 ans interviennent dans les années suivant immédiatement la fin de la scolarité obligatoire.

Graphique 3.7. Comparaison entre les progrès des cohortes d'élèves âgés de 15 ans en 2000, en 2003 et en 2006, moyenne de l'OCDE



Note : les trois lignes correspondent aux résultats moyens sur l'échelle de littératie du PIAAC de cohortes de naissance successives évaluées pour la première fois à l'âge de 15 ans dans le cadre de l'étude PISA. Les scores en compréhension de l'écrit du PISA sont exprimés en scores de littératie du PIAAC, suivant Borgonovi et al. (2017^[10]) et se fondent sur les méthodes décrites à l'Encadré 3.1. Les tableaux complémentaires au chapitre 3 publiés en ligne présentent l'intégralité des résultats. Voir Tableau d'annexe 3.A.1.

Source : OCDE (2000^[11]), base de données PISA 2000, <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2000.htm> ; OCDE (2003^[12]) ; base de données PISA 2003, <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2003.htm> ; OECD (2006^[15]) ; base de données PISA 2006, <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2006.htm> ; OCDE (2012^[13] ; 2015^[14]), bases de données de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

StatLink  <https://stat.link/q9yagw>

Encadré 3.1. Note technique sur la méthode de mise en correspondance des résultats du PISA et du PIAAC

Rares sont les pays qui assurent un suivi longitudinal des participants au PISA comportant une évaluation des compétences. Le Canada et le Danemark constituent des exceptions notables à cet égard : au Canada, un échantillon d'élèves qui avaient participé à l'étude PISA 2000 a de nouveau été évalué en 2009 au moyen des instruments du programme ; au Danemark, un échantillon d'élèves ayant participé à cette même étude a été intégré à l'évaluation du PIAAC en 2012. Les résultats présentés dans cette partie s'appuient donc sur deux sources de données : le PISA et l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC). Pour examiner les progrès en littératie et en numératie entre l'âge de 15 ans et le début de l'âge adulte, les analyses sont effectuées sur des cohortes synthétiques, en établissant une correspondance entre les données du PISA et la cohorte de naissance pertinente étudiée dans l'Évaluation du PIAAC. La taille des échantillons utilisés pour construire les cohortes varie sensiblement : dans le cadre du PISA, la cohorte compte 4 500 élèves par pays environ, celle du PIAAC 150 seulement. On a donc élargi la tranche d'âge du PIAAC de manière à y intégrer les personnes nées un an avant et un an après la cohorte PISA considérée. Par exemple, les résultats du PISA 2000 sont mis en correspondance avec les données concernant les personnes de 26-28 ans examinées dans l'évaluation du PIAAC en 2012 (laquelle, à la différence du PISA, n'a été conduite qu'une seule fois à ce jour) pour les 17 pays qui ont participé aux deux études. Afin d'élargir la couverture internationale, des données du PISA 2003 ont été ajoutées pour trois pays qui ont réalisé l'évaluation

du PIAAC en 2015. Ces données sont pareillement associées à celles concernant la tranche des 23-25 ans de l'évaluation du PIAAC. Les tableaux complémentaires au chapitre 3 publiés en ligne présentent un récapitulatif des tailles d'échantillon propres à chaque pays (voir Tableau d'annexe 3.A.1).

Pour définir en quoi les progrès diffèrent selon les deux groupes, les analyses font appel à des éléments sur la concordance des échelles fournis dans Borgonovi et al. (2017_[10]). On n'a pas tenté d'établir de lien entre le PIAAC et le PISA au niveau international durant la phase de conception des deux études. Néanmoins, dans le cadre du PISA 2012, les pays ont eu la possibilité d'élargir la population cible de l'étude selon leurs propres choix. La concordance des échelles a été estimée au moyen de données communiquées par la Pologne qui, en 2012, a complété l'échantillon international du PISA par un échantillon fondé sur des niveaux d'études couvrant une tranche d'âge plus large, élargissement qui a donc pris en compte des individus qui auraient pu faire partie de l'échantillon du PIAAC. (Borgonovi et al., 2017_[10]) a appliqué une approche de groupe pseudo-équivalent pour obtenir une pseudo-équivalence entre les deux études, utilisant pour cela des techniques de repondération des scores de propension. Toutes les estimations sont présentées selon l'échelle du PIAAC.

Le chapitre présente les écarts estimés entre les individus très performants (90^e centile de la distribution de performance concernée) et peu performants (10^e centile), sur l'ensemble de la population considérée et sur les différents groupes définis selon le niveau d'instruction des parents. L'Encadré 3.2 et l'Encadré 3.3 présentent les conclusions d'études longitudinales menées à l'échelon de l'individu sur les facteurs qui favorisent des transitions réussies entre l'âge de 15 ans et le début de l'âge adulte.

Source : Borgonovi et al. (2017_[10]), « Youth in transition: How do some of the cohorts participating in PISA fare in PIAAC? », Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n°155, <https://dx.doi.org/10.1787/51479ec2-en>.

Disparités socioéconomiques dans les progrès réalisés entre 15 et 27 ans

Le Graphique 3.6 illustre l'évolution des progrès moyens en littératie entre 15 et 27 ans. Ceux-ci diffèrent selon les pays, mais pourraient également varier selon les individus issus de familles présentant des niveaux de capital éducatif et culturel divers. Les variations pourraient par exemple dériver des possibilités d'apprentissage distinctes dont bénéficient différentes catégories socioéconomiques pendant le passage de la scolarité obligatoire vers des études ou formations complémentaires, ou vers le marché du travail.

Plusieurs études ont examiné l'évolution des écarts de résultats entre l'âge de 15 ans et le début de l'âge adulte dans différents pays (Borgonovi et al., 2017_[10] ; Dämmrich et Triventi, 2018_[16]), mais l'absence de liens psychométriques a empêché d'étudier les disparités de progrès. C'est là une lacune importante.

Les différences de capital éducatif et culturel des parents - qui influencent les possibilités d'apprentissage informel dont disposent les enfants en dehors de l'enseignement scolaire - pourraient se traduire par des disparités de progrès entre catégories économiques. En influant sur le choix de l'établissement scolaire et sur l'investissement parental dans les études, elles pourraient également déterminer l'enseignement formel qui est dispensé dans les écoles. Les enfants dont les parents sont titulaires de diplômes plus élevés et investissent dans leur propre formation continue atteignent généralement un meilleur niveau scolaire que ceux dont les parents ont un niveau d'instruction plus faible. Si les progrès sont positivement corrélés aux niveaux scolaires antérieurs, comme expliqué au chapitre 1, les disparités de résultats entre les individus dont les parents ont des niveaux d'éducation différents ne peuvent que se creuser au fil du temps (DiPrete et Eirich, 2006_[17]). L'accès aux études post-secondaires est notamment subordonné à la réussite dans le cycle secondaire et, à la différence des niveaux d'instruction antérieurs, n'est pas obligatoire (Breen et Jonsson, 2005_[18]).

Les écarts entre les acquis ne sont cependant pas le seul facteur susceptible d'influer sur le parcours de formation des différentes catégories socioéconomiques. L'adolescence et le début de l'âge adulte, en particulier, sont une période de bouleversements neurologiques qui se traduisent par une forte impulsivité, une difficulté à mettre en balance les avantages à long terme et les inconvénients à court terme, et une tendance à se livrer à des comportements dangereux. Tous ces changements interviennent à un moment où les individus prennent des décisions importantes concernant leurs études, leur formation, et leur orientation professionnelle, et doivent évaluer les atouts et les désagréments de différentes options. Les personnes issues de familles possédant un fort capital éducatif et culturel peuvent généralement compter sur celles-ci pour leur apporter un solide soutien, tant sur le plan des moyens que des conseils qui leur permettront de s'orienter parmi des filières d'études et de formation de plus en plus diverses (Hartung, Porfeli et Vondracek, 2005^[19] ; Johnson et Leenders, 2001^[20]). À l'inverse, les personnes dont les parents ou tuteurs disposent d'un faible capital éducatif ou culturel ne peuvent compter sur les conseils de leur famille durant cette phase de transition majeure.

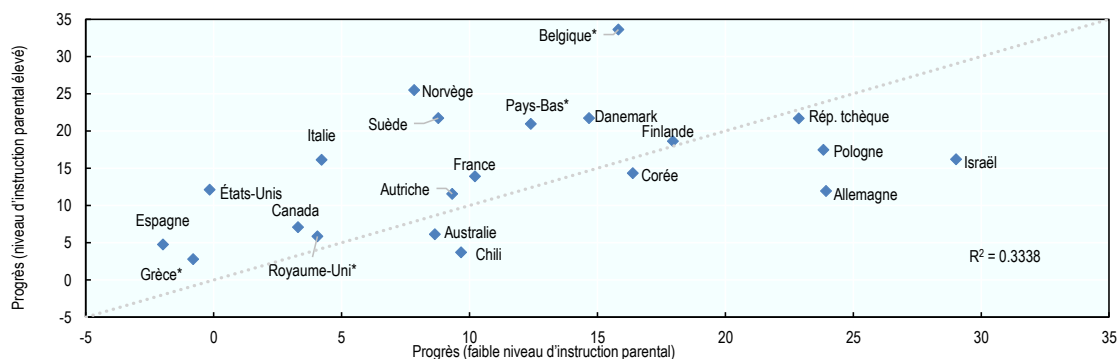
Les choix éducatifs des individus et de leur famille sont essentiellement motivés par le souci d'éviter de descendre l'échelle sociale (Breen et Goldthorpe, 1997^[21]). Les familles munies d'un capital éducatif et culturel élevé sont généralement disposées à investir des moyens considérables à cette fin, quel que soit le potentiel scolaire de leurs enfants (Holm, Hjorth-Trolle et Jæger, 2019^[22]). De plus, selon les théories des inégalités effectivement maintenues et des inégalités maintenues à un niveau maximal (Holm, Hjorth-Trolle et Jæger, 2019^[22] ; Raftery et Hout, 1993^[23]), même quand le nombre de personnes pouvant s'inscrire à des programmes d'enseignement et de formation complémentaires n'est pas limité, ceux-ci présentent des différences qualitatives. Les familles qui disposent d'un capital éducatif et culturel élevé cherchent à assurer un avantage éducatif à leurs enfants en veillant à ce qu'ils suivent des études supérieures plus longues et de meilleure qualité, ou des formations qui optimisent leur potentiel d'apprentissage.

Le Graphique 3.8 présente, pour chaque pays, les progrès enregistrés entre 15 et 27 ans par les personnes dont les parents n'ont pas obtenu de diplôme de l'enseignement supérieur et celles dont un parent au moins a suivi des études supérieures. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'écart en littératie entre les seconds et les premiers n'a que modérément augmenté, passant de 19 points de score à 15 ans (soit 40 % d'un écart-type) à 21 points à 27 ans (45 % d'un écart-type). L'évolution des disparités est similaire lorsque l'on observe un autre indicateur du milieu socioéconomique et du capital culturel, à savoir le nombre de livres dans le foyer : l'écart de résultat en littératie entre les personnes âgées de 15-16 ans possédant plus de 100 livres et celles en possédant moins de 100 s'établissait à 27 points de score pour la cohorte d'élèves étudiée en 2000 à 15 ans, et à 30 points pour la même cohorte examinée à 27 ans (voir les tableaux complémentaires au chapitre 3 publiés en ligne au Tableau d'annexe 3.A.1).

L'évolution des écarts de résultats en littératie varie considérablement d'un pays à l'autre. En Belgique, en Norvège, en Suède, en Nouvelle-Zélande, en Italie et aux États-Unis, par exemple, l'écart au niveau de la population s'est creusé de plus de 10 points de score, ce qui correspond à une augmentation de 20 % d'un écart-type. Cet accroissement tient à ce que les progrès ont été particulièrement prononcés chez les individus dont les parents avaient suivi des études supérieures, alors que les autres n'ont guère ou pas progressé. En Allemagne et en Israël, en revanche, les disparités se sont résorbées de plus de 12 points, soit 25 % d'un écart-type.

Au niveau des pays, l'ampleur de l'écart en littératie lié au statut socioéconomique à 27 ans est positivement associée à celle observée à 15 ans, mais la corrélation est modérée (coefficient de corrélation de Pearson $r=0.52$). La majorité des pays se situent dans le triangle supérieur du Graphique 3.8, ce qui signifie que les progrès ont été plus marqués chez les individus dont les parents avaient un niveau d'instruction élevé que chez ceux dont les parents étaient peu instruits. Cela dit, les progrès ont été particulièrement importants chez ces derniers dans un petit nombre de pays, en Israël et en Allemagne notamment.


Graphique 3.8. Corrélation, au niveau des pays, entre les disparités de résultats des individus à 15 ans et à 27 ans selon que les parents étaient diplômés de l'enseignement supérieur ou pas



Note : l'amélioration des résultats se réfère à l'écart entre les scores en littératie à 15 ans et à 27 ans (âge qui correspond à la tranche des 26-28 ans pour des raisons de taille de l'échantillon). La catégorie « faible niveau d'instruction parental » comprend les individus ayant déclaré qu'aucun de leurs parents n'a obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur ; la catégorie « niveau d'instruction parental élevé » comprend ceux qui ont signalé qu'un de leurs parents au moins était titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Les scores en compréhension de l'écrit du PISA sont exprimés en scores de littératie du PIAAC, suivant Borgonovi et al. (2017^[10]). L'Encadré 3.1 décrit la méthode utilisée.

*Belgique, Grèce, Pays-Bas et Royaume-Uni : voir les notes du Graphique 3.6

Source : OCDE (2000^[11]), base de données PISA 2000, <https://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2000.htm> ; OCDE, (2012^[13] ; 2015^[14]), base de données de l'Évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

StatLink  <https://stat.link/wrxvp0>

Disparités de progrès sur l'ensemble de la distribution des résultats

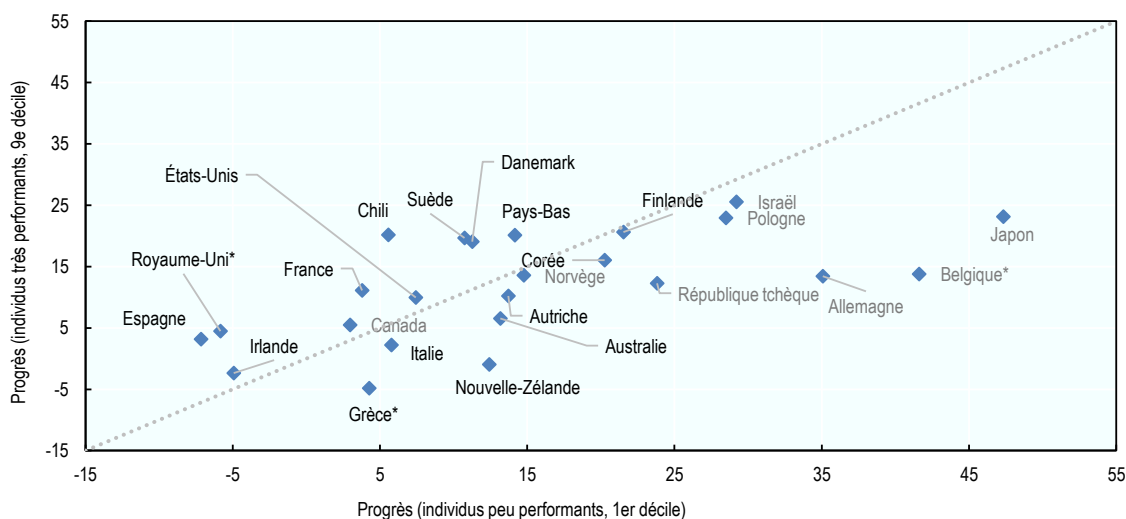
Le Graphique 3.6 rend compte du niveau moyen des résultats sur l'échelle de littératie du PISA des élèves de 15 ans ayant participé à l'étude PISA en 2000 et de ceux de la même cohorte ayant participé à l'Évaluation du PIAAC en 2012, à 27 ans. Les résultats indiquent un score en littératie de 207 pour les 10 % d'élèves de 15 ans les moins performants, et de 222 pour les 10 % les moins performants parmi les personnes âgées de 27 ans - soit une hausse de 15 points, équivalant à quelque 33 % d'un écart type. Ce score était en revanche de 324 pour les 10 % d'élèves de 15 ans les plus performants, et de 336 pour les 10 % les plus performants des personnes âgées de 27 ans - soit une hausse de 12 points, équivalant à 25 % environ d'un écart type. L'écart de résultat entre les plus performants et les moins performants aurait donc diminué, en moyenne, de 6 % d'un écart-type environ.

La petite taille de l'échantillon de données disponibles à l'échelon des pays ne permet pas de vérifier de manière décisive les hypothèses concurrentes quant aux évolutions divergentes observées, à savoir une réduction des écarts selon le niveau de résultat et leur accentuation selon le niveau d'instruction parental. Au niveau international, cependant, ces constatations semblent tenir au fait que ceux dont les résultats s'améliorent le plus sont des jeunes peu performants mais de statut socioéconomique élevé. L'investissement parental semble ainsi permettre aux jeunes qui n'exploitent pas pleinement leur potentiel d'apprentissage durant leur scolarité formelle, et sont donc peu performants à 15 ans, de tirer le meilleur parti des possibilités de formation formelle, informelle et non formelle résultant de la diversification des filières d'enseignement.

Tout comme le Graphique 3.6 montre une forte variabilité des progrès moyens selon les pays, le Graphique 3.9 fait apparaître une forte variabilité des progrès entre différents groupes, même si les disparités de performance ont diminué dans la majorité des pays sous l'effet de l'amélioration des résultats - chez les moins performants notamment. L'amélioration marquée de la performance des 10 % les mieux classés dans des pays comme la Finlande, qui était déjà comparativement élevée à l'âge de 15 ans,

indique que les résultats ne tiennent pas à des effets plafond. Compte tenu de la petite taille des échantillons nationaux, qui autorise des comparaisons au 10^e et au 90^e centiles, l'estimation des résultats au niveau des pays est généralement imprécise..

Graphique 3.9. Progrès en littératie des individus peu performants et très performants entre 15 et 27 ans, par pays



Note : l'âge de 27 ans se rapporte à la tranche des 26-28 ans pour des raisons de taille d'échantillon. Les individus très performants sont ceux figurant dans le quartile supérieur de la distribution nationale des résultats en littératie à un âge donné. Les individus peu performants sont ceux figurant dans le quartile inférieur. Les pays sont classés par ordre ascendant des résultats enregistrés à 15 ans par les élèves peu performants. Les scores en compréhension de l'écrit du PISA sont exprimés en scores de littératie du PIAAC, suivant Borgonovi et al. (2017^[10]). L'Encadré 3.1 décrit la méthode utilisée. Les tableaux complémentaires au chapitre 3 publiés en ligne présentent des contrôles de robustesse et les résultats en numératie. Voir Tableau d'annexe 3.A.1.

*Belgique, Grèce, Pays-Bas et Royaume-Uni : voir les notes du Graphique 3.6

Source : OCDE (2000^[11]), base de données PISA 2000, <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2000.htm> ; OCDE (2003^[12]), base de données PISA 2003, <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2003.htm> ; OCDE (2012^[13] ; 2015^[14]), base de données de l'Évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

StatLink  <https://stat.link/dsatlu>

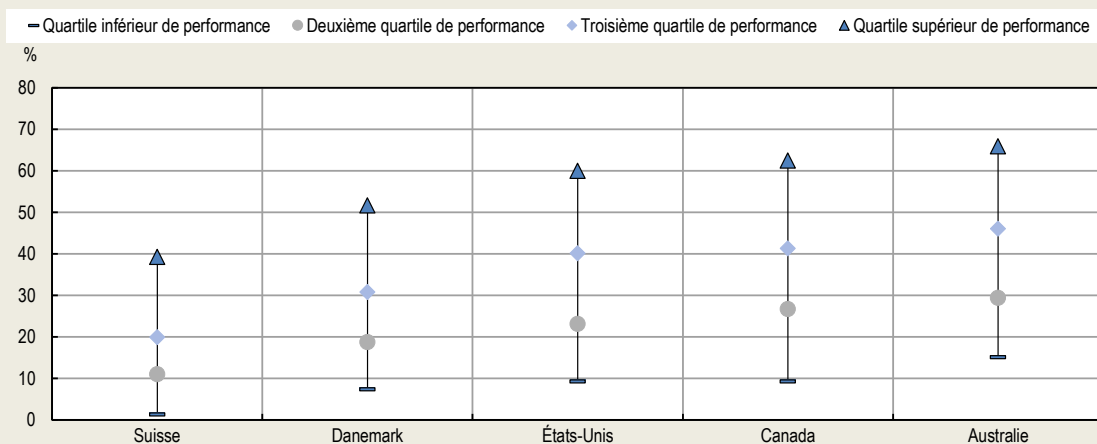
Encadré 3.2. Passage de la vie scolaire à la vie professionnelle : ce que disent les données longitudinales des élèves participant au PISA

De récents travaux de l'OCDE (2018^[24]) ont utilisé les données longitudinales de cinq pays (Australie, Canada, Danemark, États-Unis et Suisse) pour examiner le lien entre les compétences cognitives à 15 ans et le niveau d'instruction et les premiers résultats sur le marché du travail à 25 ans. Les jeux de données de ces cinq pays ont suivi le passage à l'âge adulte des premières cohortes de l'enquête PISA (2000 et 2003). Ils ont été exploités pour définir dans quelle mesure les indicateurs de littératie du programme permettent de prévoir les résultats à l'âge adulte - obtention d'un diplôme universitaire et perspectives professionnelles par exemple. Un examen de la corrélation entre l'obtention d'un diplôme universitaire et la performance au PISA fait apparaître des écarts de résultats substantiels entre quartiles de performance en compréhension de l'écrit dans tous les pays (Graphique 3.10).

En Suisse, 1 % seulement des élèves du quartile inférieur, contre 39 % de ceux du quartile supérieur, mènent à terme des études universitaires. Au Canada, la probabilité que les élèves du quartile supérieur obtiennent un diplôme universitaire dépasse de 53 points de pourcentage celle des élèves du quartile inférieur. En Australie, au Danemark et aux États-Unis, les écarts entre ces deux groupes sont compris entre 44 et 51 points. Le lien entre les résultats en compréhension de l'écrit des élèves de 15 ans et l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur se vérifie pour différents indicateurs de performance et différents domaines d'études supérieures.


L'examen des premiers résultats professionnels - en particulier le pourcentage d'élèves occupant un emploi qualifié (à savoir un emploi exigeant un diplôme de l'enseignement supérieur) - par quartile de performance de l'enquête PISA fait apparaître des schémas similaires à ceux concernant l'obtention d'un diplôme universitaire. En Australie, 14 % seulement des élèves qui se situaient dans le quartile inférieur de la performance en compréhension de l'écrit exerçaient un emploi qualifié à 25 ans, alors que c'était le cas de près de 50 % de ceux du quartile supérieur. Au Danemark, les élèves qui se situaient dans le quartile supérieur à 15 ans présentent une probabilité d'avoir un emploi qualifié à 25 ans supérieure de 47 points de pourcentage à celle des élèves du quartile inférieur. Les écarts pour les autres pays considérés dans ce chapitre sont compris entre 23 et 25 points de pourcentage.

Graphique 3.10. Obtention d'un diplôme universitaire parmi les répondants âgés de 25 ans, par quartile de la performance en compréhension de l'écrit de l'enquête PISA



Note : l'écart entre les quartiles supérieur et inférieur de la performance en compréhension de l'écrit est statistiquement significatif dans tous les pays. Les quartiles sont calculés pour le dernier échantillon du jeu de données longitudinales de chaque pays. Les pays sont classés par ordre ascendant du pourcentage d'élèves figurant dans le quartile inférieur de la performance en compréhension de l'écrit.

Source : OCDE (2000^[11]), base de données PISA 2000, <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2000.htm> ; OCDE (2003^[12]), base de données PISA 2003, <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2003.htm>, tableau 5.4 ; OCDE (2018^[24]), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264073234-en>.

StatLink  <https://stat.link/rqml8z>

Encadré 3.3. Le cas danois : données d'une étude longitudinale portant sur des élèves ayant participé à l'enquête PISA

Le Danemark a mené l'évaluation du PIAAC 2011-12 sur un échantillon d'étudiants qui avaient participé à l'enquête PISA 2000. L'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) mesure le niveau de compétences dans trois domaines essentiels du traitement de l'information : littératie, numératie et résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Le suivi longitudinal des élèves ayant participé au PISA font apparaître des relations étroites entre les facteurs observables à 15 ans - notamment la performance cognitive et les attitudes envers la formation - et les résultats dans l'enseignement supérieur et au regard du marché du travail.

On constate que 30 % environ de la variation des scores en littératie et en numératie des personnes âgées de 26 ans au PIAAC s'expliquent par les scores obtenus par les élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit et en mathématiques aux épreuves du PISA. Autrement dit, la qualité des formations antérieures influence la capacité des jeunes adultes à participer à des sociétés de plus en plus fondées sur le savoir et à en tirer profit. Les résultats montrent également que la formation initiale n'est que l'un des facteurs qui déterminent l'aptitude des individus à traiter l'information à l'âge adulte : les attitudes envers l'enseignement et l'apprentissage acquises à l'adolescence peuvent aussi expliquer le développement cognitif au-delà de l'âge d'obligation scolaire. Conformément aux constatations décrites au chapitre 2, les attitudes à l'égard de la formation affichées à 15 ans sont un indicateur fiable des résultats à l'entrée dans l'âge adulte : 14 % environ de la variation totale de la performance des adultes en numératie et 12 % de celle en littératie tiennent aux attitudes déclarées à 15 ans. En fait, parmi les attitudes considérées, le sentiment d'efficacité personnelle, le plaisir de lire et la confiance des élèves dans leur capacité à effectuer leurs devoirs et à passer des examens sont les indicateurs les plus fiables de la performance en numératie et en littératie à 26 ans.

Source : OCDE (2018^[24]), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264073234-en>.

Des transitions plus fluides : les facteurs qui favorisent l'amélioration des résultats

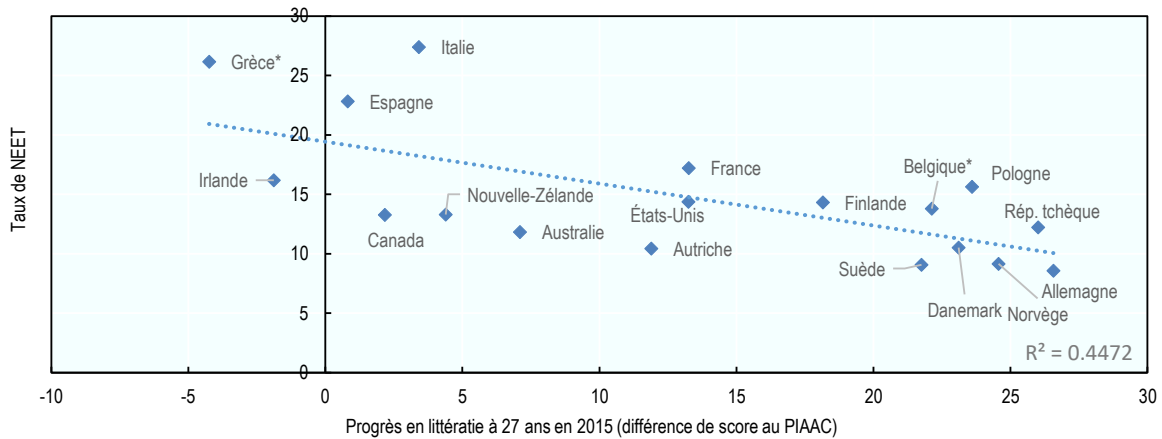
Possibilités de formation formelle, informelle et non formelle

Les disparités selon les pays et les groupes qui affichent des progrès distincts pourraient dériver des possibilités d'apprentissage formel, informel et non formel accessibles aux jeunes dans chacun de ces pays et groupes. Ces possibilités pourraient être liées à la poursuite d'études ou de formations post-secondaires, ou à l'utilisation de compétences spécifiques au travail et dans la vie quotidienne. Les personnes qui ont des attitudes constructives vis-à-vis de l'apprentissage et aspirent à développer leurs compétences sont aussi plus susceptibles de trouver des possibilités de formation.

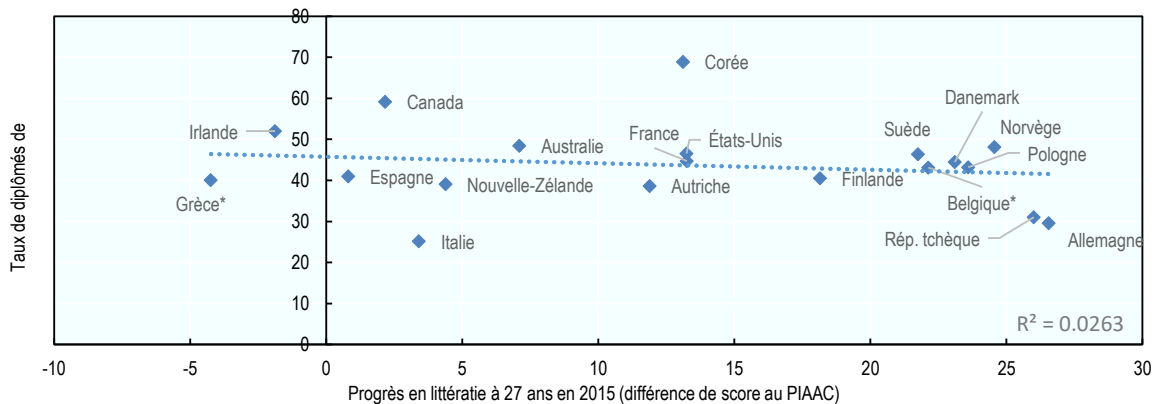
Le taux global de jeunes déscolarisés, sans emploi et ne suivant aucune formation (NEET) dans un pays est un élément important qui contribue à expliquer l'absence de développement des compétences entre la fin de la scolarité obligatoire et l'entrée dans l'âge adulte, tant au niveau national qu'individuel. Le Graphique 3.11 fait apparaître une corrélation intermédiaire, à l'échelon national, entre le nombre de NEET et l'amélioration des résultats en littératie, et une absence de corrélation entre les taux de diplômés de l'enseignement supérieur et ces progrès. En Allemagne, en Suède et en Norvège, moins d'un jeune sur dix était déscolarisé, sans emploi et ne suivait aucune formation, et les progrès enregistrés entre 15 et 27 ans étaient importants. En Grèce et en Italie, en revanche, plus d'un jeune sur quatre était un NEET, et les progrès étaient limités.

Graphique 3.11. Corrélations entre les progrès en littératie, les taux de NEET et les taux de diplômés de l'enseignement supérieur au niveau des pays

Partie A : taux de NEET




Partie B : taux de diplômés de l'enseignement supérieur



Note : la partie A illustre le lien, au niveau national, entre les progrès et le pourcentage des jeunes de 15-29 ans qui étaient déscolarisés, sans emploi et ne suivaient aucune formation (NEET) en 2015. La partie B illustre la corrélation, au niveau national, entre les progrès et le pourcentage des personnes âgées de 25 à 34 ans qui avaient obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur en 2015.

* Pour la Belgique et la Grèce, voir les notes du Graphique 3.6.

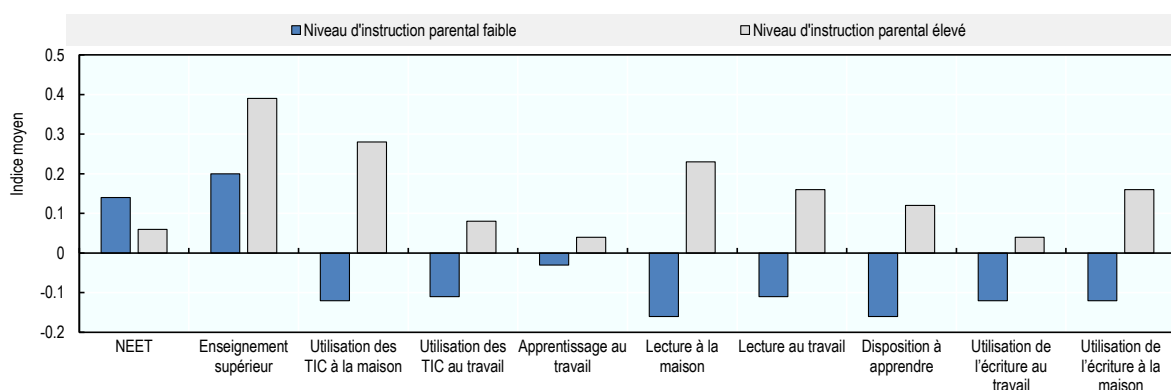
Source : OCDE (2000_[11]), base de données PISA 2000, <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2000.htm> ; OCDE (2003_[12]), base de données PISA 2003, <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2003.htm> ; OCDE (2012_[13] ; 2015_[14]), base de données de l'Évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/> ; OCDE (2020_[25]), Résultats et impact de l'apprentissage, Regards sur l'éducation, OECD.Stat, <https://stats.oecd.org/Index.aspx?lang=fr&SubSessionId=037b750a-3012-4ef9-a699-484968c2eeb2&themetreeid=5>.

StatLink  <https://stat.link/5kd2nf>

Tous les jeunes n'ont pas la possibilité de développer leurs compétences à l'issue de la scolarité obligatoire. Les résultats présentés au Graphique 3.12, qui se fondent sur la tranche des 16-28 ans étudiée dans le cadre du PIAAC, indiquent que les individus dont les parents ont suivi des études supérieures se distinguent des autres sur les principaux critères associés aux progrès. D'abord, ils sont moins susceptibles d'être classés dans la catégorie des NEET. Ensuite, les probabilités sont plus élevées qu'ils aient obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur, qu'ils utilisent leurs compétences en lecture, en écriture et en technologie de l'information et de la communication (TIC) chez eux et au travail, et qu'ils participent à des activités de formation au travail. Dans les pays de l'OCDE, par exemple, 14 % des jeunes


âgés de 16 à 28 ans dont aucun des parents n'avait suivi d'études supérieures étaient des NEET, contre 6 % de ceux dont un parent avait suivi un cursus supérieur - soit un écart de 8 points. Par comparaison, 20 % seulement des jeunes âgés de 16 à 28 ans dont aucun des parents n'avait suivi d'études supérieures avaient obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur, contre 39 % des autres. D'importantes différences sont également observables en ce qui concerne l'utilisation des compétences à la maison et au travail, et la disposition déclarée à apprendre et à participer à des activités de formation au travail. Elles représentaient 40 % d'un écart-type pour l'utilisation des compétences en TIC et en lecture à la maison.

Graphique 3.12. Disparités entre les facteurs associés au développement des compétences au début de l'âge adulte selon le niveau d'instruction des parents, moyenne de l'OCDE



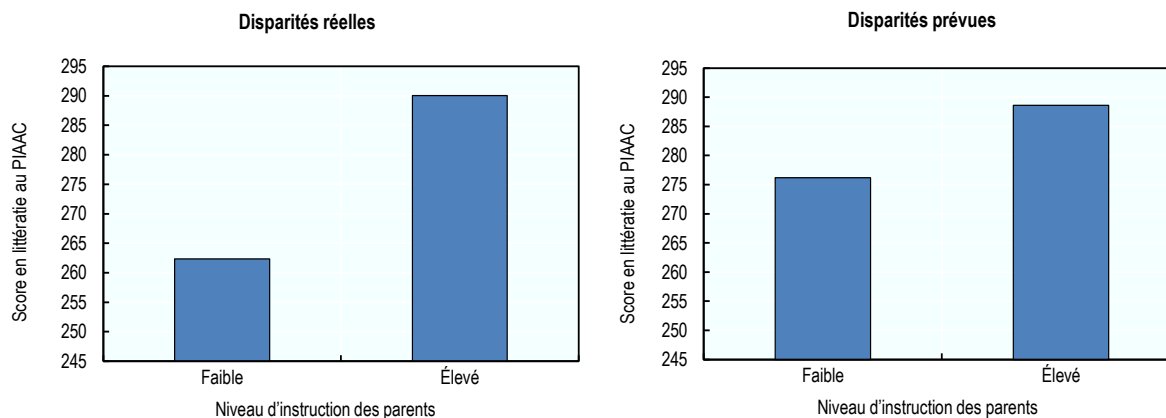
Note : jeunes de 16 à 28 ans participant à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC). Tous les écarts sont statistiquement significatifs au niveau de 5 %. Les taux de NEET et les taux d'étudiants poursuivant des études supérieures sont exprimés en pourcentage. Tous les autres indicateurs sont exprimés en indices normalisés à une moyenne de zéro pour l'ensemble des pays de l'OCDE, et un écart-type de 1.

Source : OCDE (2012^[13] ; 2015^[14]), *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)*, bases de données, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

StatLink  <https://stat.link/t3h9dg>

Le Graphique 3.13 indique que les disparités concernant les possibilités de formation expliquent en grande partie les écarts de résultats en littératie entre les jeunes de la tranche des 16-28 ans dont un parent au moins a suivi des études supérieures et ceux dont les parents n'ont pas obtenu de diplôme de l'enseignement supérieur. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'écart entre ces deux groupes est important (28 points de score). Il est cependant nettement moindre (12 points) quand on tient compte des différences entre les possibilités de formation formelle, informelle et non formelle. L'écart de résultat entre les deux groupes avant et après prise en compte de ces différences est appréciable puisqu'il correspond à 30 % environ d'un écart-type.

Graphique 3.13. L'influence des possibilités d'apprentissage sur les disparités de compétences en littératie des jeunes adultes, moyenne de l'OCDE



Note : l'échantillon couvre les jeunes âgés de 16 à 28 ans ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC). Les estimations des disparités réelles illustrent l'écart observé dans l'échantillon entre les scores en littératie au PIAAC des personnes dont un parent au moins est titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur (niveau d'instruction parental élevé) et celles dont aucun parent n'est titulaire d'un tel diplôme. Les estimations des disparités prévues illustrent l'écart observé entre les scores en littératie au PIAAC des personnes dont un parent au moins est titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur (niveau d'instruction parental élevé) et celles dont aucun parent n'est titulaire d'un tel diplôme qui présentent des caractéristiques similaires sur les points suivants : statut de NEET, diplômes, utilisation des compétences en lecture, en écriture et en TIC à la maison, disposition à apprendre. Les estimations se rapportent à un modèle de régression probabiliste linéaire empilée avec effets fixes nationaux.

Source : OCDE (2012^[13] ; 2015^[14]), *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), bases de données*, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

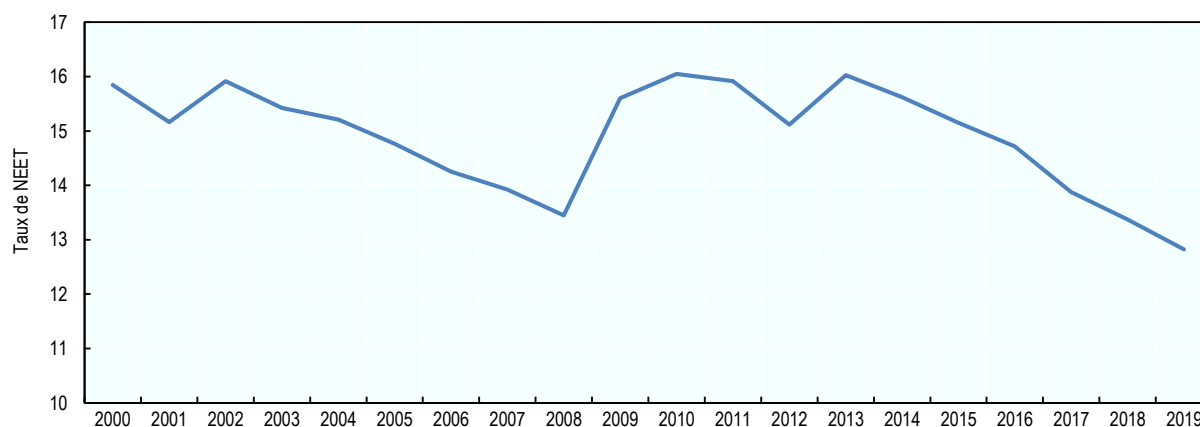
StatLink  <https://stat.link/vdyksg>

Les disparités dans le nombre et la répartition des possibilités d'apprentissage n'expliquent pas seulement les écarts de progrès entre différents individus à l'intérieur des pays mais aussi - et surtout - les différents profils d'évolution de ces progrès et les inégalités observées à cet égard entre pays. Dans les pays qui offrent à grande échelle de nombreuses possibilités de développement des compétences, les disparités en matière d'acquis d'apprentissage entre les jeunes sont moindres. Pour favoriser l'apprentissage inclusif pendant la transition de la scolarité obligatoire à l'âge adulte, les pays doivent mettre en œuvre des mesures visant à limiter le taux de NEET et encourager la poursuite de formations post-secondaires. Ils doivent également instaurer un environnement culturel dans lequel les individus utilisent régulièrement leurs compétences en traitement de l'information dans le cadre de leur travail et de leurs activités quotidiennes.

Le Graphique 3.14 montre qu'entre 2000 et 2019, de 12 % à 19 % des jeunes âgés de 15 à 29 ans étaient des NEET, et risquaient ainsi davantage de ne pouvoir améliorer leurs compétences dans le cadre de l'enseignement formel ou d'une formation en cours d'emploi. Il montre également que la baisse du taux de NEET obtenue entre 2000 et 2008 a été annulée par la crise financière de 2008 et qu'il a fallu à ce taux une décennie pour retrouver le niveau affiché auparavant. Le graphique occulte d'importantes variations entre pays : par exemple, le taux de NEET affichait son plus bas niveau en 2008 aux Pays-Bas (5 %), et son plus haut niveau en Turquie en 2005 (44 %). Bien que les données sur l'évolution de ce taux dans la zone OCDE en 2020 ne soient pas encore disponibles, il est à craindre qu'elles ne révèlent une hausse prononcée du nombre de jeunes déscolarisés, sans emploi, et ne suivent aucune formation par suite de la pandémie, mais aussi que ces jeunes ne se heurtent dans les années qui viennent à des difficultés du fait qu'ils n'ont ainsi pas été en mesure de construire et de consolider leurs compétences.

Graphique 3.14. Évolution du taux de NEET entre 2000 et 2019, moyenne de l'OCDE

Pourcentage des jeunes âgés de 15 à 29 ans déscolarisés, sans emploi ou ne suivant aucune formation



Note : le graphique illustre l'évolution, entre 2000 et 2018, du pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans déscolarisés, sans emploi ou ne suivant aucune formation l'année considérée.

Source : OCDE (2020^[25]), *Résultats et impact de l'apprentissage*, Regards sur l'éducation, OECD.Stat, https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EDU_ENTR_FIELD.

StatLink  <https://stat.link/6v39t7>

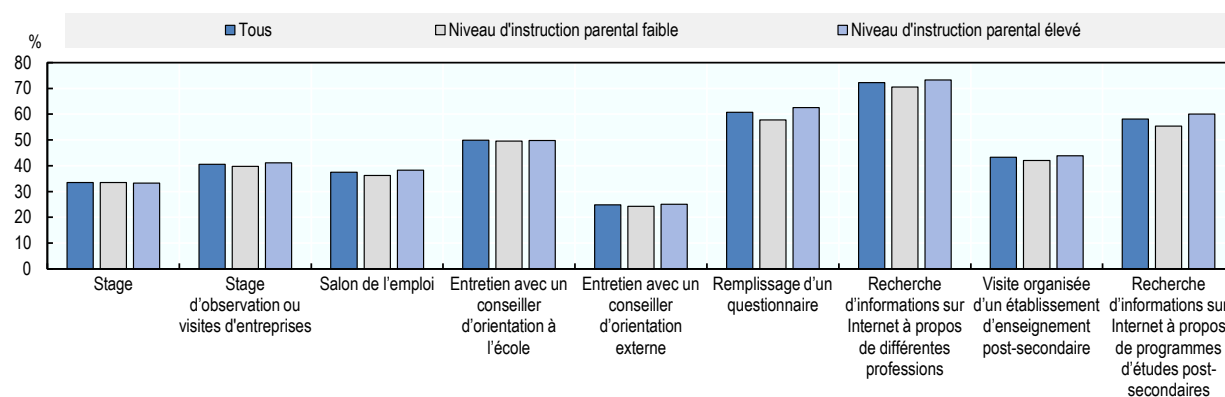
Orientation scolaire et professionnelle

Les services de conseil et d'orientation scolaire et professionnelle permettent aux jeunes de s'informer sur les différents métiers et de comprendre en quoi ils consistent. Ils éclairent les élèves sur les compétences et les connaissances requises pour les exercer, et sur les perspectives d'avancement qu'ils leur offrent. Les jeunes découvrent les caractéristiques de ces professions en matière de rémunération, de possibilités d'expression personnelle, de temps de travail, de perspectives de déplacements et d'équilibre entre vie privée et vie professionnelle. Ces services complètent les renseignements que les jeunes peuvent obtenir auprès des membres de leur famille et de leur entourage proche, et leur apportent d'autres informations et données d'expérience qui tiennent compte des évolutions plus générales dans le domaine de l'éducation et sur le marché du travail. Étant donné la diversification des filières éducatives et professionnelles, l'accès à des services de conseil et d'orientation de qualité gagne en importance, surtout dans les systèmes qui ne donnent pas, ou guère, la possibilité de changer de parcours aux jeunes qui emprunteraient une voie ne leur convenant pas.

L'accès à des renseignements de qualité sur les transitions possibles entre la scolarité obligatoire et des formations complémentaires et le marché du travail est très variable, selon les pays et selon les catégories socioéconomiques à l'intérieur des pays. Les enfants issus de milieux favorisés sur le plan socioéconomique ont souvent des parents qui possèdent les capacités et le savoir nécessaires pour réunir des informations pertinentes sur les autres parcours envisageables et analyser les implications de différents choix scolaires et professionnels. Ils peuvent aussi faire appel aux compétences, à l'expérience et aux éclairages du réseau social de leurs parents qui peut (de manière formelle ou informelle) les aider à négocier cette transition. Les enfants défavorisés sur le plan socioéconomique, par contre, peuvent rarement compter sur un solide réseau de soutien pour les aider à gérer le passage de l'enseignement obligatoire à des études complémentaires et au marché du travail (Blustein et al., 2002^[26] ; Bok, 2010^[27] ; Smith, 2011^[28]). Les services de conseil et d'orientation revêtent une importance particulière pour assurer la réussite de ces jeunes et de leur famille.

Malgré l'absence de données comparatives sur la qualité des conseils d'orientation donnés aux enfants vers la fin de la scolarité obligatoire, les élèves de 15 ans ayant participé à l'enquête PISA en 2018 ont été invités à décrire les démarches qu'ils ont effectuées pour guider leurs choix éducatifs et professionnels futurs. Le Graphique 3.15 révèle peu de différences selon la situation socioéconomique : les enfants font état d'une faible participation à des programmes en présentiel qui supposent d'y consacrer du temps et des ressources en dehors d'une journée de classe ordinaire, et d'une participation plus intensive à des activités comme la recherche d'informations sur les carrières et les possibilités de formation sur internet. En moyenne, dans les 19 pays de l'OCDE disposant de données, 34 % des élèves de 15 ans ont signalé avoir suivi un stage ; 41 % avaient effectué un stage d'observation ou une visite en entreprise ; 38 % étaient allés à un salon de l'emploi ; 50 % avaient parlé avec un conseiller d'orientation à l'école, et 25 % avec un conseiller d'orientation externe ; 61 % avaient rempli un questionnaire pour déterminer leurs centres d'intérêt et leurs aptitudes ; 72 % avaient cherché des informations sur Internet à propos de différentes professions ; 43 % avaient participé à une visite organisée dans un établissement de niveau 3-5 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) ; et 58 % avaient cherché des informations sur Internet à propos des programmes d'études de niveau CITE 3-5.

Graphique 3.15. Démarches effectuées par les élèves de 15 ans pour orienter leurs choix éducatifs et professionnels futurs, moyenne de l'OCDE



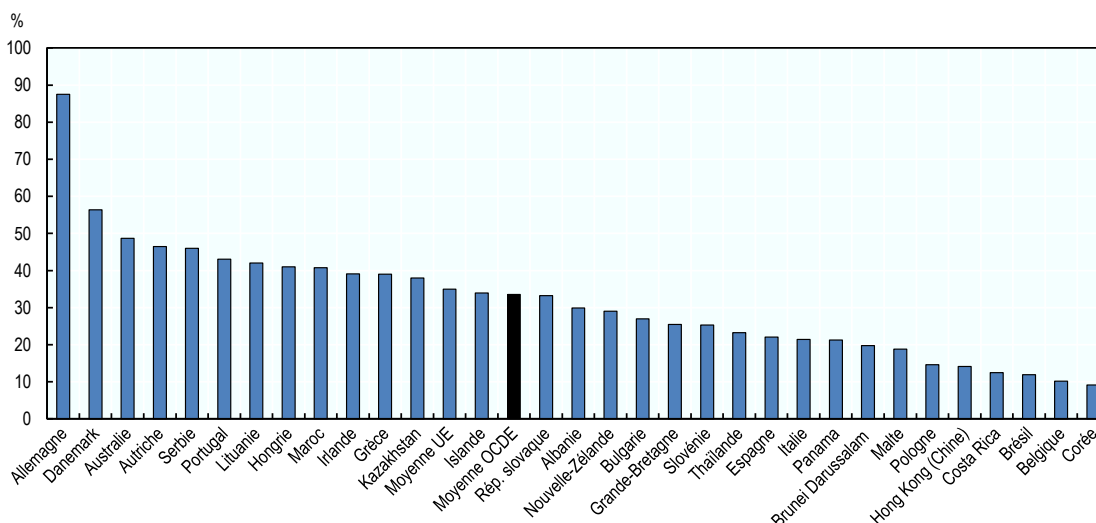
Note : les données correspondent aux résultats moyens de l'OCDE pour les pays qui ont administré le questionnaire facultatif sur l'orientation professionnelle. Les estimations pour chaque pays sont présentées dans les tableaux complémentaires au chapitre 3 publiés en ligne. Voir Tableau d'annexe 3.A.1. « Tous » se rapporte à l'ensemble des élèves. « Faible niveau d'instruction parental » se rapporte aux élèves de 15 ans ayant signalé qu'aucun de leurs parents n'avaient obtenu de diplôme de l'enseignement supérieur. « Niveau d'instruction parental élevé » se rapporte aux élèves de 15 ans ayant signalé que l'un de leurs parents au moins était titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

Source : OCDE (2018^[29]), Base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/gqp2hv>

Si le Graphique 3.15 ne met en évidence que peu de différences dans les démarches effectuées par les élèves de 15 ans pour recueillir des informations sur les perspectives éducatives et professionnelles, que leurs parents aient suivi des études supérieures ou pas, le Graphique 3.16 en fait apparaître d'importantes entre pays. En Allemagne, par exemple pas moins de 87 % des élèves ont signalé avoir effectué un stage, alors qu'ils n'étaient que 9 % en Corée.

Graphique 3.16. Pourcentage d'élèves de 15 ans ayant effectué un stage pour orienter leurs choix éducatifs et professionnels futurs, par pays



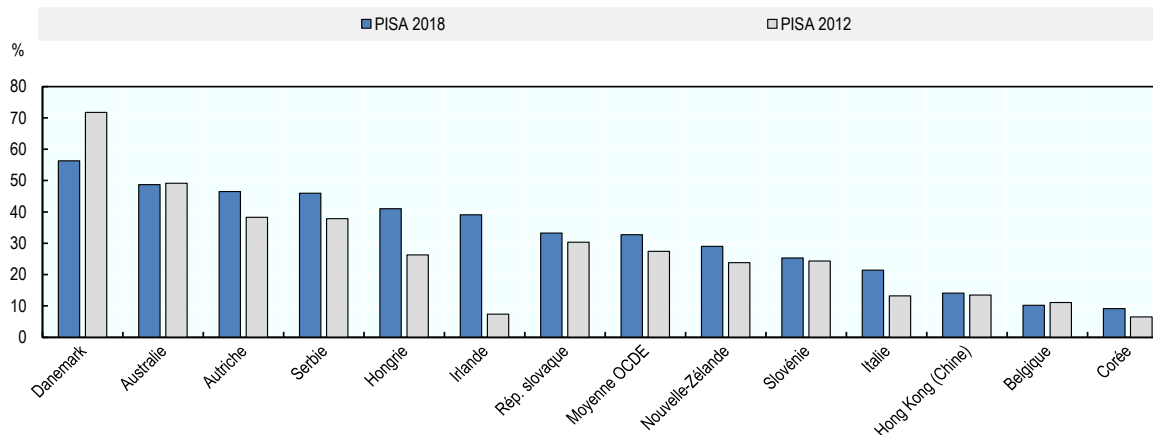
Note : les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage des élèves de 15 ans qui ont signalé avoir effectué un stage pour orienter leurs choix éducatifs et professionnels futurs en 2018. Les données ne sont disponibles que pour les pays qui ont administré le questionnaire facultatif du PISA sur la formation professionnelle.

Source : OCDE (2018^[29]), *Base de données PISA 2018*, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/j2ctbm>

Les élèves semblent marquer un intérêt particulier pour les stages, qui leur donnent l'occasion de découvrir directement les exigences de la vie professionnelle. Le Graphique 3.17 indique que la participation à des stages a augmenté de 5 points de pourcentage, en moyenne, entre 2012 et 2018 dans 13 pays et territoires ayant administré le questionnaire sur la participation à des programmes d'orientation. En 2012, 27 % des élèves de 15 ans signalaient avoir effectué un stage, ce chiffre s'établissant à 33 % en 2018. Au Danemark, en revanche - pays qui affichait le taux de participation le plus élevé (72 %) en 2012 - ce pourcentage avait reculé de 15 points (56 %) en 2018.

Graphique 3.17. Pourcentage d'élèves de 15 ans, en 2012 et en 2018, ayant effectué un stage pour orienter leurs choix éducatifs et professionnels futurs, par pays



Note : les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage des élèves de 15 ans qui ont signalé avoir effectué un stage pour orienter leurs choix éducatifs et professionnels futurs en 2018. Seuls sont représentés les pays disposant de données pour les deux années, 2012 et 2018.

Source : OCDE (2012_[30]), base de données PISA 2012, <http://www.oecd.org/pisa/data/pisa2012database-downloadabledata.htm> ; OCDE (2018_[29]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/am6yjr>

Encadré 3.4. L'apport des stages

L'entreprise est un cadre d'apprentissage efficace où les élèves peuvent acquérir auprès de spécialistes des compétences techniques en utilisant des équipements réels, ainsi que des compétences sociales et humaines, comme le travail d'équipe et la communication. L'apprentissage en milieu professionnel dans le cadre de la scolarité offre aux élèves une occasion de quitter le système scolaire pour le monde du travail et fournit aux employeurs un mode de recrutement. L'emploi des élèves facilite le passage à la vie active (Musset, 2019_[31]) : des données d'Eurostat font apparaître un lien étroit entre la participation des élèves à un stage en entreprise et leur situation sur le marché du travail jusqu'à 34 ans. La participation des élèves à des stages, obligatoires et facultatifs, durant le deuxième cycle du secondaire et au cours d'études post-secondaires (non supérieures) est corrélée à de meilleures perspectives d'emploi à l'âge adulte. Des résultats plus positifs ont été observés, que le programme d'études à temps plein associé aux stages relève de l'enseignement professionnel ou général. Des études empiriques constatent aussi une corrélation positive entre l'exercice d'un emploi à temps partiel chez les adolescents et leur degré de préparation au marché du travail à l'âge adulte (Patton et Smith, 2010_[32]). Le travail à temps partiel est censé favoriser la réflexion et susciter un plus grand intérêt pour l'orientation et la planification professionnelles (Creed et Patton, 2003_[33]). Plusieurs études constatent que de nombreuses possibilités se présentent aux établissements scolaires d'exploiter la connaissance du monde du travail acquise directement par les jeunes par le biais d'emplois à temps partiel exercés dans le cadre de programmes d'orientation professionnelle (Greene et Staff, 2012_[34]), comme les fructueux programmes finlandais « School to Work Group Method » évalués par (Koivisto, Vuori et Vinokur, 2010_[35]). Ils n'ont pourtant jamais réussi à tirer parti de ces possibilités d'encourager la réflexion critique et la découverte de métiers chez leurs élèves.

Des analyses longitudinales des effets à long terme de l'emploi à temps partiel font généralement valoir que son rendement financier serait supérieur, sur une longue durée, à celui de l'emploi stable (Light, 1999^[36] ; Staff et Mortimer, 2008^[37]). Ces observations pourraient expliquer pourquoi les programmes d'emploi estival aux États-Unis ne sont jamais corrélés à des effets économiques favorables à long terme : ils sont trop courts. À l'évidence, il convient toutefois d'éviter les trop longues heures de travail qui finissent par compromettre la poursuite des études. Les élèves qui effectuent de longues heures de travail peuvent être considérés comme déjà partiellement intégrés au marché du travail, les avantages à court terme d'une transition en douceur vers l'emploi adulte risquant de se traduire à plus long terme par des pertes liées à des diplômes de niveau inférieur.

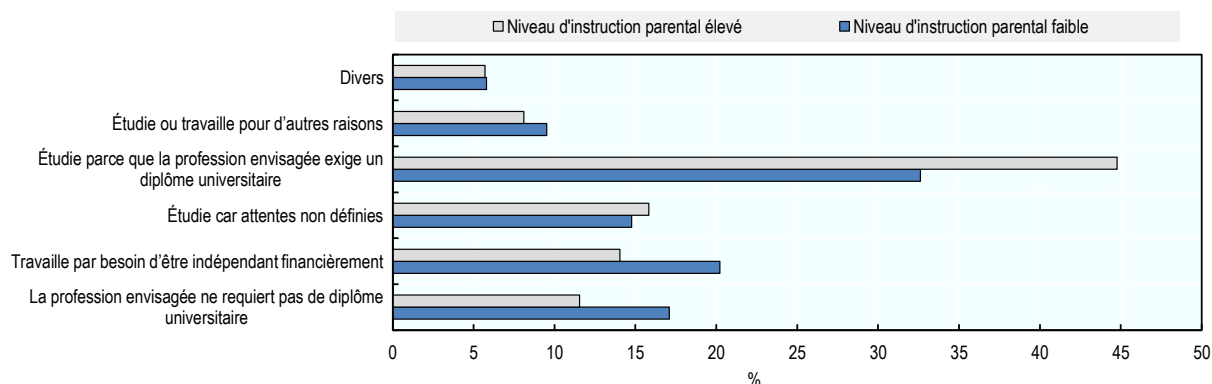
Selon leur milieu socioéconomique, les élèves ont des aspirations extrêmement différentes sur les plans éducatif et professionnel. Les élèves défavorisés s'imaginent davantage exercer un emploi que suivre des études à l'âge de 20 ans, d'une part parce qu'ils ont besoin d'être financièrement indépendants, de l'autre parce que le métier qu'ils envisagent ne requiert pas de diplôme professionnel ou universitaire. À l'inverse, les élèves favorisés se voient davantage faire des études au même âge, car la profession qu'ils visent exige des diplômes de l'enseignement supérieur. D'après le Graphique 3.18, en moyenne, dans les pays de l'OCDE disposant de données, 17 % des élèves de 15 ans dont les parents n'étaient pas diplômés de l'enseignement supérieur déclaraient qu'ils comptaient travailler plutôt qu'étudier à 20 ans parce que la profession qu'ils avaient choisie ne nécessitait pas de diplôme. Ce n'était en revanche le cas que de 12 % de ceux dont un parent au moins avait suivi des études supérieures.

Les écarts de résultats entre groupes favorisés et défavorisés sur le plan socioéconomique n'expliquent que partiellement ces divergences (voir les tableaux complémentaires au chapitre 3 publiés en ligne au Tableau d'annexe 3.A.1) : si 33 % des élèves dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures prévoient d'étudier parce que la profession envisagée requiert un diplôme, c'est également le cas de 45 % des élèves de 15 ans dont un parent au moins a suivi des études supérieures.

Le Graphique 3.18 indique que les considérations financières pèsent plus lourdement sur les élèves défavorisés : 20 % des élèves de 15 ans dont les parents n'ont pas suivi d'études supérieures ont déclaré qu'ils prévoyaient de travailler à 20 ans parce qu'il leur fallait être financièrement indépendants, ce qui était le cas de 14 % seulement de ceux dont un parent était diplômé de l'enseignement supérieur.

Ces dernières années, l'OCDE et d'autres organismes de recherche ont consacré une énergie considérable à la définition de bonnes pratiques en matière d'organisation et de prestation de programmes de conseil et d'orientation. Les meilleures pratiques consistent notamment à intervenir tôt, quand les jeunes sont encore à l'école, et à veiller à ce que les conseils soient apportés par des professionnels qualifiés. Il s'agit de donner aux apprenants les capacités et la possibilité d'accéder aux apprentissages ou aux débouchés du marché du travail qui leur permettront de réaliser leurs objectifs de vie à long terme. Il convient de ne pas tenir seulement compte des points forts des élèves et de leurs préférences, mais aussi des besoins actuels et futurs du marché du travail. Les conseils et l'orientation devraient s'abstenir de renforcer les stéréotypes, et faire en sorte que les individus puissent, indépendamment de leur sexe, de leur situation socioéconomique et de leur statut au regard de l'immigration, emprunter la voie de la formation continue dans le but de mener une vie active sur le plan économique et social.

Graphique 3.18. Disparités entre les projets éducatifs et professionnels à moyen terme, moyenne de l'OCDE



Note : les estimations se rapportent à la moyenne de l'OCDE pour les pays qui ont administré le questionnaire sur la formation professionnelle. Les estimations pour chaque pays sont présentées dans les tableaux complémentaires au chapitre 3 publiés en ligne. Voir Tableau d'annexe 3.A.1. « Niveau d'instruction parental élevé » se rapporte aux élèves de 15 ans ayant signalé qu'un de leurs parents au moins était titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur. « Faible niveau d'instruction parental » se rapporte aux élèves de 15 ans ayant signalé qu'aucun de leurs parents n'avaient obtenu de diplôme de l'enseignement supérieur.

Source : OCDE (2018^[29]), *Base de données PISA 2018*, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/zsm4ty>

L'influence des attentes

L'orientation scolaire et professionnelle est d'autant plus importante que des mutations technologiques et sociales rapides sont à l'œuvre. Auparavant, les jeunes s'inspiraient des professions de leurs parents et de leur entourage social immédiat pour évaluer l'intérêt de différents métiers. Or, bon nombre des métiers actuels auront profondément changé lorsque les jeunes d'aujourd'hui entreront dans la vie active. Le chapitre 5 évoque le nombre croissant de travailleurs qui devront se reconvertir ou développer leurs compétences pour trouver un emploi dans les secteurs nouveaux et en expansion du fait que leurs métiers actuels risquent de disparaître sous l'effet des innovations technologiques et de l'automatisation. Cela dit, il est plus difficile de changer de secteur d'activité et de se reconvertir que de chercher un emploi dans une profession où le travail humain est complété, plutôt que remplacé, par des innovations technologiques. Cette section examine dans quelle mesure les jeunes qui sont sur le point d'achever la scolarité obligatoire prévoient d'exercer des métiers qui devraient décliner à l'avenir, ce qui permettra de déterminer les domaines dans lesquels les élèves de 15 ans ont spécialement besoin de conseils et d'orientation.

En l'absence de projections nationales concernant les emplois qui vont progresser ou décliner dans un futur proche, on utilise les variations prévues de la demande de travail aux États-Unis pour définir les métiers en expansion et en repli. La trajectoire des évolutions sectorielles et professionnelles dans ce pays est également observée ailleurs, notamment en Europe (Goos, Manning et Salomons, 2009^[38]). De fait, les progrès technologiques sont un phénomène relativement universel, qui désorganise la structure de l'emploi de pays se situant à des niveaux de développement économique différents (Conte et Vivarelli, 2011^[39] ; Rodrik, 2018^[40]). Les résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence. Dans certains pays, les schémas seront similaires à ceux observés aux États-Unis. Dans d'autres - notamment dans ceux qui se situent à une frontière technologique, comme la Corée ou le Japon (OCDE, 2020^[41]) - les projections fondées sur les données des États-Unis risquent de sous-estimer les évolutions prévues. Dans

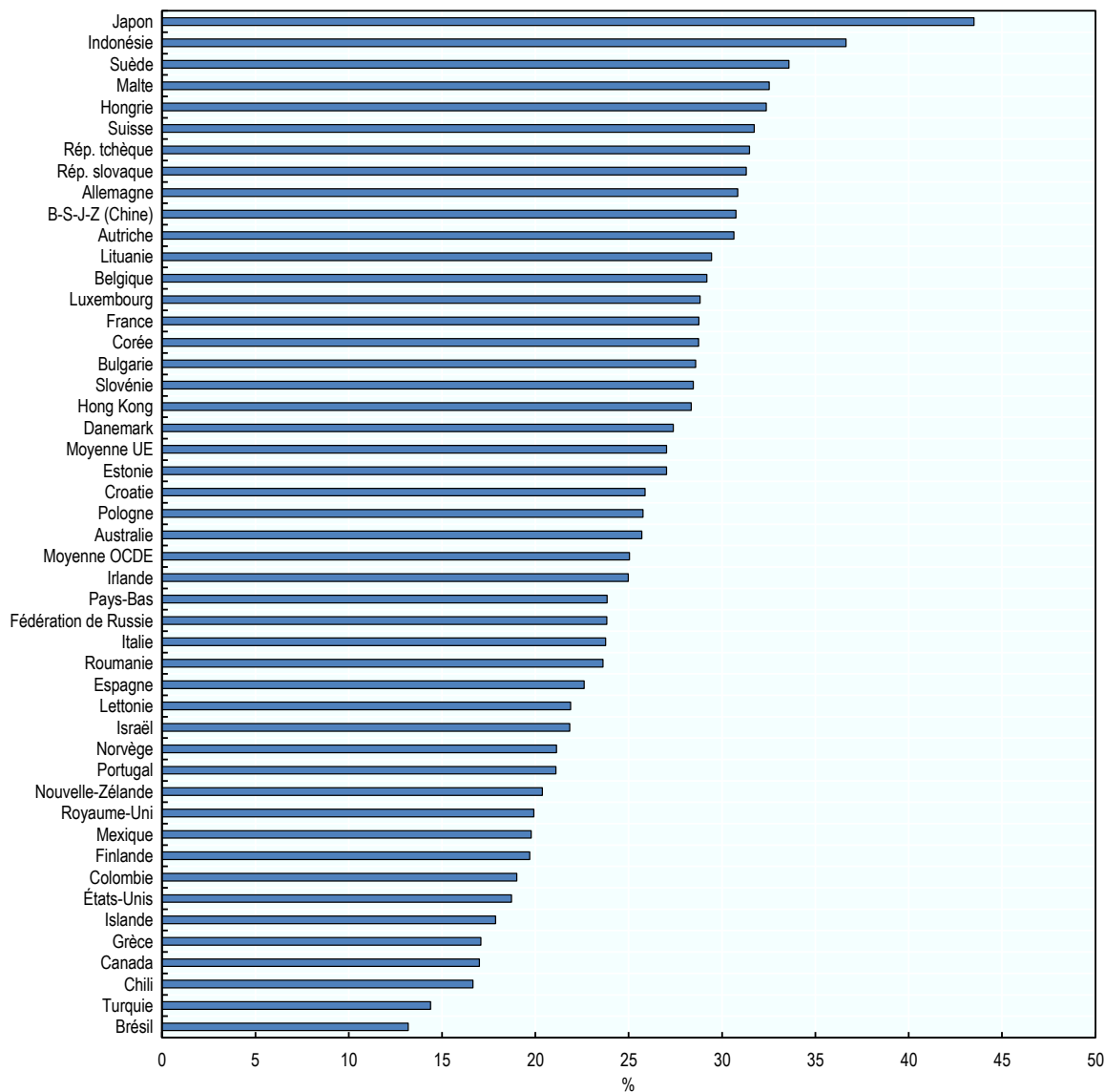
d'autres encore, en particulier ceux qui accusent un retard technologique par rapport aux États-Unis, elles risquent de surestimer la rapidité des changements.

De plus, les projections tiennent également compte des évolutions démographiques aux États-Unis, qui peuvent ne pas correspondre à celles d'autres pays. Ainsi, la croissance estimée des métiers de service associés au vieillissement de la population y sera sans doute moins prononcée que celle de pays qui vieillissent plus rapidement, comme l'Allemagne, l'Italie et le Japon. Enfin, la méthode de projection tient compte à la fois de l'offre et de la demande du marché du travail. L'effet escompté de l'action publique doit donc également être examiné dans un cadre général, car les projections elles-mêmes varient en fonction de ces interventions. Par exemple, si un pays favorise la présence des femmes dans des professions qui devraient connaître des pénuries de main d'œuvre qualifiée, cette politique aura des retombées sur d'autres métiers, comme l'aide domestique et la garde d'enfants.

Graphique 3.19 montre le pourcentage d'élèves de 15 ans qui déclarent envisager un métier dont le repli est prévu entre 2019 et 2029. Les données résultent de l'association entre les déclarations des élèves quant au métier qu'ils comptent exercer à 30 ans et les projections du *U.S. Bureau of Labor Statistics*. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 25 % des élèves de 15 ans envisageaient en 2018 d'exercer une profession censée reculer entre 2019 et 2029. Parmi ces pays, c'est le Japon qui comptait la plus forte proportion (43 %) d'élèves comptant exercer un métier en perte de vitesse, ce chiffre s'établissant à plus de 20 % en Corée, en Hongrie, en République slovaque, en République tchèque et en Autriche. Les plus faibles proportions étaient observées en Turquie, en Colombie et au Chili.

Tous les élèves n'entretiennent pas les mêmes espoirs en ce qui concerne leur profession future : dans de nombreux pays, les garçons et les élèves dont les parents n'ont pas suivi d'études supérieures sont plus susceptibles d'envisager un emploi dans un métier en déclin que les filles et que les élèves dont un parent au moins est titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur. En 2018, 27 % des garçons de 15 ans prévoient d'exercer une profession censée reculer entre 2019 et 2029, contre 23 % des filles du même âge, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, soit un écart de 4 points de pourcentage. Les écarts les plus prononcés entre les sexes sont observés en République slovaque, en République tchèque et en Ukraine (plus de 10 points). En Lettonie, en revanche, ce sont les filles qui sont plus susceptibles de penser exercer un métier en perte de vitesse, et l'écart entre les sexes est important (10 points) (données figurant dans les tableaux complémentaires au chapitre 3 publiés en ligne au Tableau d'annexe 3.A.1.)

Graphique 3.19. Pourcentage d'élèves de 15 ans qui prévoient d'exercer un métier dont le déclin est prévu entre 2019 et 2029, par pays

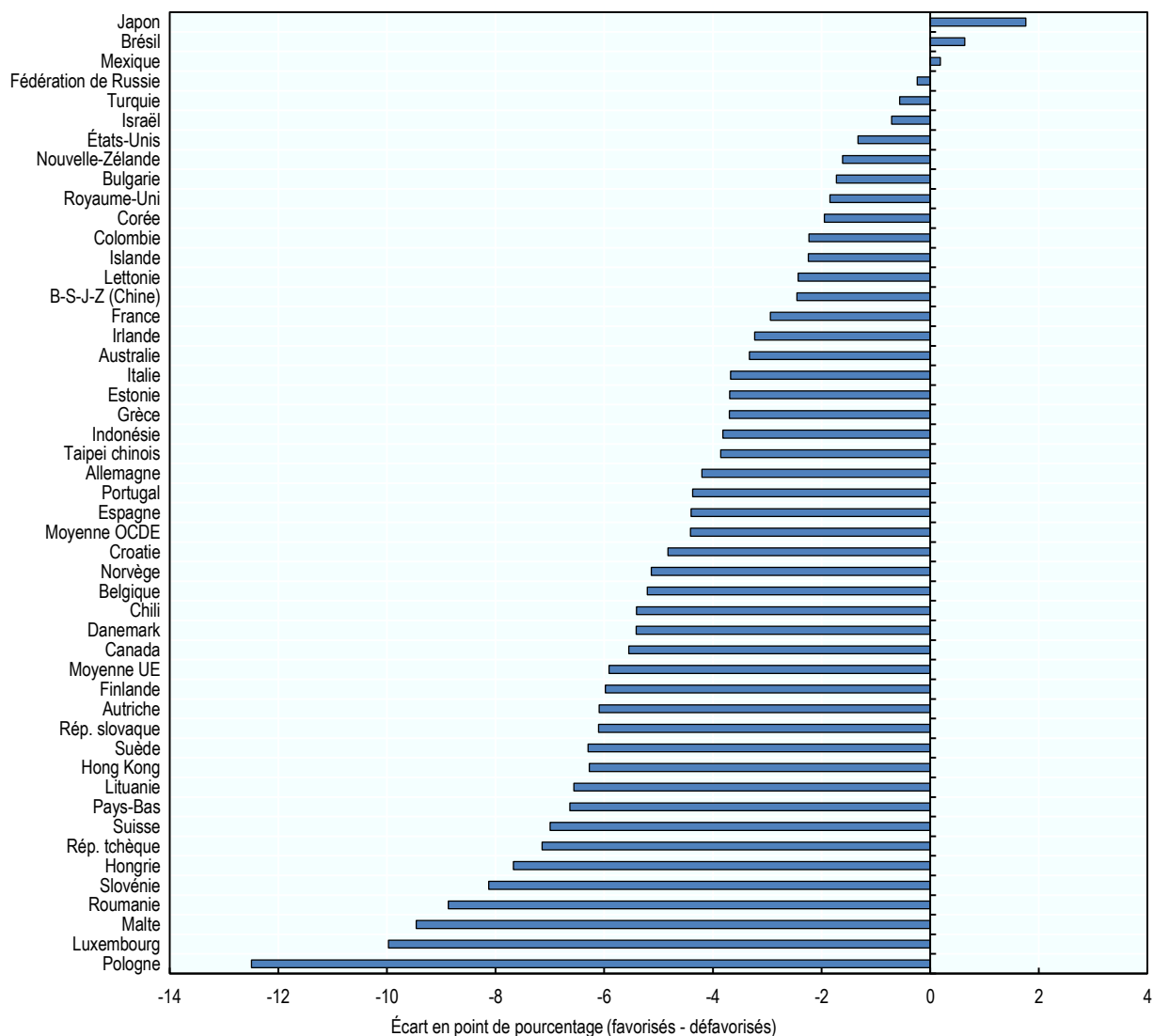


Note : On entend par « métiers en déclin » les métiers au niveau à quatre chiffres figurant dans le quartile inférieur de l'évolution projetée de la part de l'emploi entre 2019 et 2029. Les projections de l'emploi sont celles du *U.S. Bureau of Labor Statistics* et portent sur les États-Unis. L'évolution de la part de l'emploi a été calculée après conversion de la classification OES 2019 à la nomenclature CIP-08 en passant par la classification SOC 2010, effectuée au moyen des tableaux de concordance fournis par le *U.S. Bureau of Labor Statistics*. BS-JZ (Chine) : Beijing, Shanghai, Jiangsu et Zhejiang (Chine).

Source : OCDE (2018^[29]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/gvzrjo>

Graphique 3.20. Différences socioéconomiques dans le pourcentage d'élèves de 15 ans prévoyant d'exercer un métier en déclin, par pays



Note : On entend par « métiers en déclin » les métiers au niveau à quatre chiffres figurant dans le quartile inférieur de l'évolution projetée de la part de l'emploi entre 2019 et 2029. Les projections de l'emploi sont celles du *U.S. Bureau of Labor Statistics* et portent sur les États-Unis. L'évolution de la part de l'emploi a été calculée après conversion de la classification OES 2019 à la nomenclature CIP-08 en passant par la classification SOC 2010, au moyen des tableaux de concordance fournis par le *U.S. Bureau of Labor Statistics*. BS-JZ (Chine) : Beijing, Shanghai, Jiangsu et Zhejiang (Chine).

Source : OCDE (2018^[29]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/1ceo2z>

Les résultats présentés au Graphique 3.20 laissent entendre que les élèves de 15 ans défavorisés sur le plan socioéconomique sont généralement plus susceptibles que leurs pairs favorisés d'envisager un métier dont le recul est prévu entre 2019 et 2029. En 2018, 27 % des élèves dont les parents étaient peu instruits et 23 % de ceux dont un parent au moins avait suivi des études supérieures prévoyaient d'exercer

un tel métier à 30 ans, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, soit un écart de 4 points de pourcentage. Les différences socioéconomiques les plus prononcées étaient observées en Autriche, en Suisse, en République tchèque, en Norvège, en Allemagne, en Indonésie, en Slovénie et en Thaïlande (5 points au moins).

Références

- Barro, R. et J. Lee (2013), « A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010 », [1]
Journal of Development Economics, vol. 104, pp. 184-198,
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.10.001>.
- Blustein, D. et al. (2002), « Voices of the forgotten half: The role of social class in the school-to-work transition. », [26]
Journal of Counseling Psychology, vol. 49/3, pp. 311-323,
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.49.3.311>.
- Bok, J. (2010), « The capacity to aspire to higher education: 'It's like making them do a play without a script' », [27]
Critical Studies in Education, vol. 51/2, pp. 163-178,
<http://dx.doi.org/10.1080/17508481003731042>.
- Borgonovi, F. et al. (2017), « Youth in Transition: How Do Some of The Cohorts Participating in PISA Fare in PIAAC? », [10]
Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 155, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/51479ec2-en>.
- Breen, R. et J. Goldthorpe (1997), « Explaining Educational Differentials », [21]
Rationality and Society, vol. 9/3, pp. 275-305, <http://dx.doi.org/10.1177/104346397009003002>.
- Breen, R. et J. Jonsson (2005), « Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility », [18]
Annual Review of Sociology, vol. 31/1, pp. 223-243, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122232>.
- Conte, A. et M. Vivarelli (2011), « Imported Skill-Biased Technological Change in Developing Countries », [39]
The Developing Economies, vol. 49/1, pp. 36-65,
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1049.2010.00121.x>.
- Creed, P. et W. Patton (2003), « Differences in Career Attitude and Career Knowledge for High School Students with and without Paid Work Experience », [33]
International Journal for Educational and Vocational Guidance, vol. 3/1, pp. 21-33,
<http://dx.doi.org/10.1023/a:1022674528730>.
- Dämmrich, J. et M. Triventi (2018), « The dynamics of social inequalities in cognitive-related competencies along the early life course – A comparative study », [16]
International Journal of Educational Research, vol. 88, pp. 73-84, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.006>.
- DiPrete, T. et G. Eirich (2006), « Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments », [17]
Annual Review of Sociology, vol. 32/1, pp. 271-297, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123127>.
- Duncan, G. et K. Magnuson (2013), « Investing in Preschool Programs », [8]
Journal of Economic Perspectives, vol. 27/2, pp. 109-132, <http://dx.doi.org/10.1257/jep.27.2.109>.
- Goos, M., A. Manning et A. Salomons (2009), « Job Polarization in Europe », [38]
American Economic Review, vol. 99/2, pp. 58-63, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.99.2.58>.

- Greene, K. et J. Staff (2012), « Teenage employment and career readiness », *New Directions for Youth Development*, vol. 2012/134, pp. 23-31, <http://dx.doi.org/10.1002/yd.20012>. [34]
- Hartung, P., E. Porfeli et F. Vondracek (2005), « Child vocational development: A review and reconsideration », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 66/3, pp. 385-419, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.006>. [19]
- Holm, A., A. Hjorth-Trolle et M. Jæger (2019), « Signals, Educational Decision-Making, and Inequality », *European Sociological Review*, vol. 35/4, pp. 447-460, <http://dx.doi.org/10.1093/esr/jcz010>. [22]
- Johnson, P. et M. Leenders (2001), « The Supply Organizational Structure Dilemma », *The Journal of Supply Chain Management*, vol. 37/3, pp. 4-11, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-493x.2001.tb00101.x>. [20]
- Koivisto, P., J. Vuori et A. Vinokur (2010), « Transition to Work: Effects of Preparedness and Goal Construction on Employment and Depressive Symptoms », *Journal of Research on Adolescence*, vol. 20/4, pp. 869-892, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00667.x>. [35]
- Light, A. (1999), « High school employment, high school curriculum, and post-school wages », *Economics of Education Review*, vol. 18/3, pp. 291-309, [http://dx.doi.org/10.1016/s0272-7757\(99\)00007-2](http://dx.doi.org/10.1016/s0272-7757(99)00007-2). [36]
- Musset, P. (2019), , *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 233, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/918caba5-en>. [31]
- OCDE (2020), *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/3990407f-en>. [6]
- OCDE (2020), *Principaux indicateurs de la science et de la technologie*, <https://www.oecd.org/sti/msti.htm>. [41]
- OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/7adde83a-fr>. [25]
- OCDE (2019), *Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>. [5]
- OCDE (2018), *Base de données PISA 2018*, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>. [29]
- OCDE (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264073234-en>. [24]
- OCDE (2018), *Petite enfance, grands défis V : Cap sur l'école primaire*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264300620-fr>. [7]
- OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr>. [2]
- OCDE (2015), *Enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes (PIAAC)*, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>. [14]
- OCDE (2012), *Base de données PISA 2012*, <http://dx.doi.org/OCDE, Paris, http://www.oecd.org/pisa/data/pisa2012database-downloadabledata.htm>; [30]

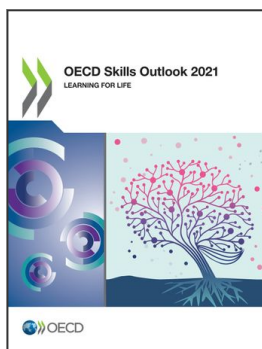
- OCDE (2012), *Enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes (PIAAC)*, [13]
<http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.
- OCDE (2006), *PISA Database 2006*, <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2006.htm>; [15]
- OCDE (2003), *Base de données PISA 2003*, <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2003.htm>. [12]
- OCDE (2000), *Base de données PISA 2000*, <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2000.htm>. [11]
- Paccagnella, M. (2016), « Age, Ageing and Skills: Results from the Survey of Adult Skills », [4]
Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 132, Éditions OCDE, Paris,
<https://dx.doi.org/10.1787/5jm0q1n38lvc-en>.
- Patton, W. et E. Smith (2010), « Part-Time Work of High School Students: Impact on [32]
Employability, Employment Outcomes and Career Development », *Australian Journal of
Career Development*, vol. 19/1, pp. 54-62, <http://dx.doi.org/10.1177/103841621001900110>.
- Raftery, A. et M. Hout (1993), « Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and [23]
Opportunity in Irish Education, 1921-75 », *Sociology of Education*, vol. 66/1, p. 41,
<http://dx.doi.org/10.2307/2112784>.
- Rodrik, D. (2018), *New Technologies, Global Value Chains, and Developing Economies*, [40]
National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w25164>.
- Schulenberg, J., F. Vondracek et J. Kim (1993), « Career Certainty and Short-term Changes in [42]
Work Values During Adolescence », *The Career Development Quarterly*, vol. 41/3, pp. 268-
284, <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-0045.1993.tb00377.x>.
- Skopek, J. et G. Passaretta (2020), « Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from [9]
Infancy to Adolescence: The Case of Germany », *Social Forces*,
<http://dx.doi.org/10.1093/sf/soaa093>.
- Smith, L. (2011), « Experiential 'hot' knowledge and its influence on low-SES students' [28]
capacities to aspire to higher education », *Critical Studies in Education*, vol. 52/2, pp. 165-
177, <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2011.572829>.
- Staff, J. et J. Mortimer (2008), « Social class background and the school-to-work transition », [37]
New Directions for Child and Adolescent Development, vol. 2008/119, pp. 55-69,
<http://dx.doi.org/10.1002/cd.209>.
- Strittmatter, A., U. Sunde et D. Zegers (2020), « Life cycle patterns of cognitive performance [3]
over the long run », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 117/44,
pp. 27255-27261, <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.2006653117>.

Annexe 3.A. Tableaux supplémentaires

Tableau d'annexe 3.A.1. Liste des tableaux du chapitre 3 publiés en ligne

Numéro	Titre
Tableau 3.1a	Taille des échantillons pour les cohortes comparées du PISA et du PIAAC
Tableau 3.1b	Scores de concordance utilisés pour associer les évaluations PISA et PIAAC
Progrès en littératie	
Tableaux 3.2a, 3.2b et 3.2c	Résultats en littératie : comparaison entre la cohorte du PISA 2000 et les participants au PIAAC à 27 ans, entre 26 et 28 ans, et entre 25 et 29 ans, médiane et moyenne
Tableaux 3.3a, 3.3b et 3.3c	Résultats en littératie : comparaison entre la cohorte du PISA 2000 et les participants au PIAAC à 27 ans, entre 26 et 28 ans, et entre 25 et 29 ans, centiles
Tableaux 3.4a, 3.4b et 3.4c	Résultats en littératie : comparaison entre la cohorte du PISA 2000 et les participants au PIAAC à 24 ans, entre 23 et 25 ans, et entre 22 et 26 ans, médiane et moyenne
Tableaux 3.5a, 3.5b et 3.5c	Résultats en littératie : comparaison entre la cohorte du PISA 2003 et les participants au PIAAC à 24 ans, entre 23 et 25 ans, et entre 22 et 26 ans, centiles
Tableaux 3.6a, 3.6b et 3.6c	Résultats en littératie : comparaison entre la cohorte du PISA 2006 et les participants au PIAAC à 21 ans, entre 20 et 22 ans, et entre 19 et 23 ans, médiane et moyenne
Tableaux 3.7a, 3.7b et 3.7c	Résultats en littératie : comparaison entre la cohorte du PISA 2006 et les participants au PIAAC à 21 ans, entre 20 et 22 ans, et entre 19 et 23 ans, centiles
Progrès en numératie	
Tableaux 3.8a, 3.8b et 3.8c	Résultats en numératie : comparaison entre la cohorte du PISA 2003 et les participants au PIAAC à 24 ans, entre 23 et 25 ans, et entre 22 et 26 ans, médiane et moyenne
Tableaux 3.9a, 3.9b et 3.9c	Résultats en numératie : comparaison entre la cohorte du PISA 2003 et les participants au PIAAC à 24 ans, entre 23 et 25 ans, et entre 22 et 26 ans, centiles
Tableaux 3.10a, 3.10b et 3.10c	Résultats en numératie : comparaison entre la cohorte du PISA 2006 et les participants au PIAAC à 21 ans, entre 20 et 22 ans, et entre 19 et 23 ans, médiane et moyenne
Tableaux 3.11a, 3.11b et 3.11c	Résultats en numératie : comparaison entre la cohorte du PISA 2006 et les participants au PIAAC à 21 ans, entre 20 et 22 ans, et entre 19 et 23 ans, centiles
Littératie : comparaison selon le nombre de livres et le niveau d'instruction des parents	
Tableaux 3.12a, 3.12b et 3.12c	Résultats en littératie : comparaison entre la cohorte du PISA 2000 et les participants au PIAAC à 27 ans, entre 26 et 28 ans, et entre 25 et 29 ans, selon le nombre de livres et le niveau d'instruction des parents
Tableaux 3.13a, 3.13b et 3.13c	Résultats en littératie : comparaison entre la cohorte du PISA 2003 et les participants au PIAAC à 24 ans, entre 23 et 25 ans, et entre 20 et 26 ans, selon le nombre de livres et le niveau d'instruction des parents
Tableaux 3.14a, 3.14b et 3.14c	Résultats en littératie : comparaison entre la cohorte du PISA 2006 et les participants au PIAAC à 21 ans, entre 20 et 22 ans, et entre 19 et 23 ans, selon le nombre de livres et le niveau d'instruction des parents
Numératie : comparaison selon le nombre de livres et le niveau d'instruction des parents	
Tableaux 3.15a, 3.15b et 3.15c	Résultats en numératie : comparaison entre la cohorte du PISA 2003 et les participants au PIAAC à 24 ans, entre 23 et 25 ans, et entre 22 et 26 ans, selon le nombre de livres et le niveau d'instruction des parents
Tableaux 3.16a, 3.16b et 3.16c	Résultats en littératie : comparaison entre la cohorte du PISA 2006 et les participants au PIAAC à 21 ans, entre 20 et 22 ans, et entre 19 et 23 ans, selon le nombre de livres et le niveau d'instruction des parents

StatLink  <https://stat.link/gtwzab>



Extrait de :
OECD Skills Outlook 2021
Learning for Life

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2021), « Parcours de formation tout au long de la vie : le passage de la scolarité obligatoire à l'entrée dans l'âge adulte », dans *OECD Skills Outlook 2021 : Learning for Life*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/07e5e175-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, ainsi que les données et cartes qu'il peut comprendre, sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région. Des extraits de publications sont susceptibles de faire l'objet d'avertissements supplémentaires, qui sont inclus dans la version complète de la publication, disponible sous le lien fourni à cet effet.

L'utilisation de ce contenu, qu'il soit numérique ou imprimé, est régie par les conditions d'utilisation suivantes :
<http://www.oecd.org/fr/conditionsdutilisation>.