

# **4 Stimuler l'intérêt des adultes pour la formation et les encourager à se former**

---

Ce chapitre présente des données relatives à la participation des salariés à la formation continue et à la disposition des travailleurs à tirer profit des possibilités d'apprentissage, selon les pays et selon les groupes de la population. Il met en lumière les facteurs associés, au niveau de l'individu, de l'entreprise et du système, à la probabilité que les adultes renoncent à se former par manque de motivation ou d'intérêt. Il passe en revue les obstacles qui empêchent les personnes désireuses de suivre une formation de le faire. Il évalue en conclusion les pertes de formation que les travailleurs ont sans doute subies en raison du COVID-19, et insiste notamment sur les retombées de la pandémie sur les disparités en matière de développement des compétences.

---

## Disparités des taux de participation à la formation des adultes

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) et les progrès de l'intelligence artificielle (IA) et de la robotique sont en train de transformer nos modes de travail, de communication et de vie (OCDE, 2019<sup>[1]</sup>). Ainsi, des travaux réalisés par l'OCDE avant la pandémie constatent qu'en moyenne, dans les pays qui ont participé à l'évaluation des compétences des adultes, un produit du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), 14 % environ des travailleurs sont exposés à un risque élevé d'automatisation de leur emploi, et 32 % risquent de voir leur métier évoluer sensiblement sous l'effet de l'automatisation (OCDE, 2019<sup>[2]</sup>). Or, la pandémie du COVID-19 a intensifié le rythme des changements technologiques et accéléré les processus d'automatisation et de transformation des emplois. Cette accélération de la mutation numérique a eu des retombées diverses. Certains secteurs, comme le commerce de détail, les services d'hébergement et de restauration et le secteur des arts, spectacles et loisirs, ont dû suspendre leur activité par suite des mesures de confinement mises en œuvre dans de nombreux pays et territoires pendant la première phase de la pandémie (le plus souvent entre mars et juin 2020). D'autres ont pu mettre en place des dispositifs de télétravail. La plupart des secteurs ne pourront sans doute pas reprendre leur pleine activité avant que des traitements ou vaccins efficaces ne soient mis au point et largement déployés.

L'incidence de la pandémie sur les besoins en compétences du marché du travail se mêle à d'autres évolutions, comme la mondialisation, qui influent sur ce dernier. L'expansion des chaînes de valeur mondiales (CVM) pourrait entraîner un recul de la demande de certaines qualifications, du fait que des opérations et activités se délocalisent, et ainsi exposer les travailleurs à un risque de modération ou de baisse salariales, voire de chômage, à brève échéance. En revanche, grâce aux CVM, les entreprises ont accès à des processus de production qu'elles n'auraient pu mettre en œuvre isolément. À long terme, la délocalisation leur permet de réorganiser la production et de réaliser des gains de productivité susceptibles de créer des emplois. L'analyse des faits permet de penser qu'une montée en gamme dans les chaînes de valeur mondiales augmente la demande de compétences de haut niveau dont les pays ont impérativement besoin pour se spécialiser dans les secteurs les plus avancés sur le plan technologique et dans les services complexes aux entreprises, ce qui a une incidence défavorable sur la participation au marché de l'emploi et le rendement de la formation pour les travailleurs peu qualifiés (OCDE, 2017<sup>[3]</sup> ; OCDE, 2019<sup>[4]</sup>).

La baisse des taux de fécondité et l'allongement de l'espérance de vie se traduisent par un vieillissement démographique dans de nombreux pays membres de l'OCDE. La diminution du nombre de jeunes entrant sur le marché du travail conjuguée à l'accroissement de l'espérance de vie contraint les sociétés à prolonger la vie active des adultes - et, par conséquent, à assurer la formation et la reconversion professionnelle des travailleurs tout au long de leur vie.

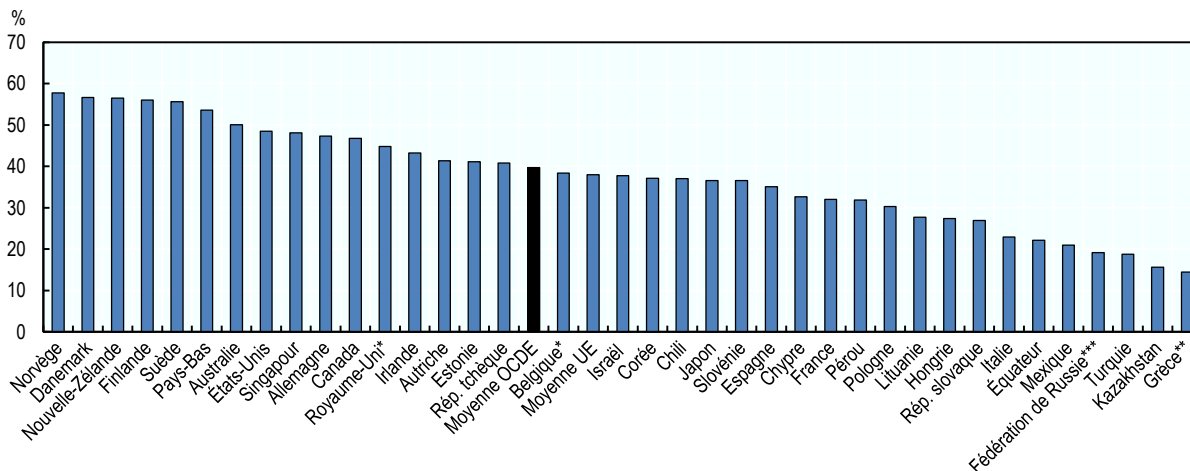
Si l'on est de plus en plus conscient du rôle déterminant des systèmes d'apprentissage à l'appui de la formation continue, ceux-ci ne sont pas encore en mesure d'exploiter les innovations technologiques pour proposer aux adultes des programmes efficaces et inclusifs de développement des compétences. Ces programmes devraient s'adresser à différentes catégories socioéconomiques (notamment aux travailleurs dont les qualifications risquent l'obsolescence), à tous les stades de la vie, pour les aider à faire face aux mutations économiques et sociales.

La formation des adultes couvre l'apprentissage intervenant dans des cadres officiels, comme la formation professionnelle et l'enseignement général, et celui résultant de la participation à des formations formelles, non formelles et informelles. Elle englobe les cursus certifiés (formation formelle), les ateliers et formations organisés par l'employeur (formation non formelle), l'apprentissage au contact des autres, l'apprentissage par la pratique et l'acquisition de nouvelles compétences au travail (formation informelle). Pour les besoins de l'analyse, le chapitre considère qu'un adulte a suivi une formation s'il a participé au moins à une formation formelle ou non formelle liée à l'emploi au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Dans de nombreux pays de l'OCDE, le taux de participation à la formation des adultes reste faible. Selon les données du PIAAC, deux adultes sur cinq seulement (40 %) avaient suivi une formation formelle ou non formelle liée à l'emploi, en moyenne, au cours des 12 mois précédant l'enquête. De fortes disparités sont toutefois observables entre pays : en Grèce, en Italie, au Mexique et en Turquie, moins de 25 % des adultes ont déclaré avoir suivi une formation, taux qui s'établit à 55 % au Danemark, en Finlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suisse.

### Graphique 4.1. Participation à la formation des adultes, par pays

Pourcentage de personnes âgées de 25 à 65 ans déclarant avoir suivi une formation



Note : pourcentage de la population âgée de 25 à 65 ans déclarant avoir suivi au moins une formation, formelle ou non formelle, pour des raisons liées à l'emploi au cours des 12 mois précédant l'enquête. Les pays sont classés dans l'ordre décroissant du pourcentage d'adultes déclarant avoir suivi une formation.

Les données de la Belgique concernent uniquement la Flandre ; celles du Royaume-Uni concernent l'Angleterre et l'Irlande du Nord conjointement.

\*\*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.

\*\*\*Pour la Fédération de Russie, l'échantillon du PIAAC n'inclut pas la population de la zone municipale de Moscou. Les données publiées ne représentent donc pas l'ensemble de la population âgée de 16 à 65 ans résidant en Fédération de Russie, mais la population de la Fédération de Russie à l'exclusion de la population de la municipalité de Moscou. Des informations plus détaillées concernant les données de la Fédération de Russie et celles d'autres pays sont disponibles dans la troisième édition du rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes, (*Technical Report of the Survey of Adult Skills, Third Edition*) (OCDE, 2019<sup>[6]</sup>).

Source : OCDE, (2012<sup>[6]</sup>), (2015<sup>[7]</sup>), (2019<sup>[8]</sup>) *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), bases de données*, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

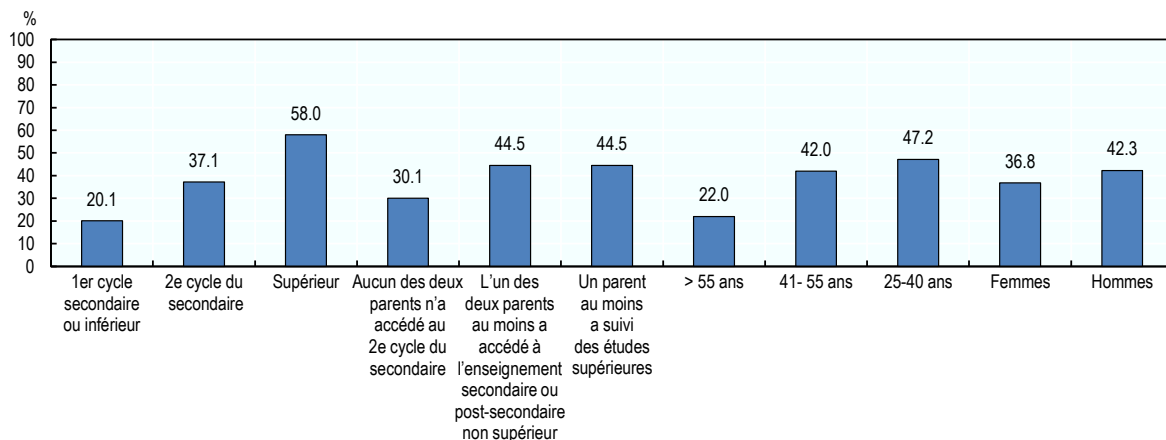
StatLink  <https://stat.link/lrbe4>

Les taux de participation les plus élevés sont souvent observés chez les personnes qui ont facilement accès à la formation et en dégagent des rendements individuels élevés, mais dont la participation à ces programmes a une faible rentabilité sociale, à savoir celles qui présentent un niveau d'instruction élevé, les jeunes travailleurs et les personnes issues de familles favorisées sur le plan socioéconomique. Pour de nombreux pays et territoires, la gageure consiste donc à mobiliser les groupes qui tireraient le plus grand profit de formations de qualité, et dont la participation serait plus profitable à la société. Les entraves financières et le coût de la formation, mais aussi la pertinence et la qualité des formations dispensées semblent constituer les principaux obstacles à leur participation.

Les adultes dont le niveau d'études est faible sont nettement moins susceptibles que les plus instruits de suivre des formations. Ainsi, dans les pays de l'OCDE, les adultes peu instruits (qui n'ont pas obtenu de diplôme de deuxième cycle de l'enseignement secondaire) ont trois fois moins de probabilités de suivre une formation que les personnes diplômées de l'enseignement supérieur. Le Graphique 4.2 montre qu'en moyenne, 20 % seulement des adultes non diplômés du deuxième cycle secondaire ont déclaré avoir suivi au moins une formation au cours de l'année antérieure, contre 58 % des diplômés du supérieur.


### Graphique 4.2. Participation à la formation des adultes, par caractéristique sociodémographique

Pourcentage de personnes âgées de 25 à 65 ans déclarant avoir suivi une formation



Note : pourcentage de la population âgée de 25 à 65 ans déclarant avoir suivi au moins une formation, formelle ou non formelle, pour des raisons liées à l'emploi au cours des 12 mois précédant l'enquête. Un diplôme de l'enseignement supérieur correspond aux niveaux 5 et 6 de la Classification internationale type de l'éducation de 1997 (CITE-97), un diplôme de fin du deuxième cycle du secondaire aux niveaux 3 et 4, et un diplôme inférieur au deuxième cycle du secondaire aux niveaux 1 et 2.

Source : OCDE, (2012<sup>[6]</sup>), (2015<sup>[7]</sup>), (2019<sup>[8]</sup>) *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)*, bases de données, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

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

La transmission intergénérationnelle de l'avantage éducatif a fait l'objet de nombreuses études : les personnes dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur sont plus susceptibles que les autres d'obtenir un diplôme de ce niveau (OCDE, 2017<sup>[9]</sup>). Le Graphique 4.2 montre que le niveau d'études des parents n'est pas seulement corrélé aux diplômes obtenus par leurs enfants, mais aussi à leur taux de participation à la formation des adultes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 30 % des adultes dont les parents n'ont pas atteint le deuxième cycle du secondaire déclarent suivre des formations, ce taux étant de 54 % pour ceux dont un parent au moins est diplômé de l'enseignement supérieur, soit un écart de 24 points.

Les personnes d'âge moyen (41-55 ans) et, surtout, les plus âgées (56-65 ans), sont deux autres groupes généralement sous-représentés parmi les participants à la formation des adultes, alors même qu'elles ont souvent besoin d'améliorer leurs compétences ou de se reconvertir pour s'adapter à des marchés du travail transformés par les évolutions technologiques (Paccagnella, 2016<sup>[10]</sup>). Le Graphique 4.2 indique que, dans les pays de l'OCDE, 42 % de la tranche des 41-55 ans, mais 47 % des 25-41 ans ont signalé avoir suivi une formation, soit un écart de 5 points. Le taux de participation marque un repli encore plus net chez les personnes de plus de 55 ans, dont 22 % seulement disent avoir participé à une formation au cours des 12 mois précédents. Ce taux varie en outre selon le sexe, mais les écarts sont généralement modérés : en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 37 % des femmes et 42 % des hommes déclarent avoir suivi une formation, soit un écart de 5 Graphique 4.2.

La conclusion essentielle des analyses présentées ici est que, dans de nombreux pays, des pans importants de la population adulte ne suivent pas de formation ; souvent, ces personnes sont issues de catégories socioéconomiques plutôt défavorisées. En particulier, les personnes peu diplômées ou issues de familles peu diplômées, et les personnes d'âge mûr sont moins susceptibles de se former à l'âge adulte que d'autres catégories de la population. Étant donné l'influence déterminante que la formation peut avoir sur la croissance économique et l'insertion sociale, l'OCDE a engagé un programme de travail ambitieux afin de mieux appréhender le fonctionnement, l'efficacité et la résilience des systèmes de formation des adultes, et de recenser et diffuser les meilleures pratiques dans les pays membres et ailleurs. L'Encadré 4.1 présente brièvement les principaux outils résultant de ses travaux antérieurs.

#### Encadré 4.1. Principaux outils de l'OCDE pour évaluer le fonctionnement, l'efficacité et la résilience des systèmes de formation des adultes

- Le tableau de bord Priorités de la formation des adultes aide les pays à évaluer leurs systèmes de formation des adultes et à mieux les préparer pour l'avenir. Il facilite les comparaisons transnationales de ces systèmes à cet égard. Il présente un ensemble d'indicateurs comparables sur le plan international portant sur sept aspects : 1) l'urgence ; 2) la couverture ; 3) l'inclusivité ; 4) la flexibilité et les services d'orientation ; 5) l'adéquation avec les besoins en compétences ; 6) l'effet perçu de la formation ; 7) le financement (OCDE, 2019<sup>[11]</sup>).
- Le rapport intitulé *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems* (OCDE, 2019<sup>[2]</sup>) met en lumière les principaux enjeux en matière de formation des adultes et décrit à titre d'exemple certaines mesures prises dans des pays de l'OCDE. Il renferme également des recommandations concrètes pour aider les pays de l'OCDE à mieux préparer leurs systèmes au travail de demain et à ses mutations. Il préconise notamment d'améliorer leur couverture et leur inclusivité, et d'adapter l'offre de formation aux besoins du marché du travail. Le rapport montre également qu'il importe d'assurer un suivi de la qualité et de l'efficacité des formations, de veiller au juste équilibre de leur financement, associant contributions de l'État, des employeurs et des particuliers, et de renforcer les mécanismes de coordination horizontaux et verticaux (OCDE, 2019<sup>[2]</sup>).
- L'OCDE a publié une série d'études intitulée « *Getting Skills Right* », qui porte sur différents aspects de la préparation des systèmes de formation des adultes pour l'avenir, notamment « *Engaging low-skilled adults in learning* » (OCDE, 2019<sup>[12]</sup>), « *Creating responsive adult learning systems* » (OCDE, 2019<sup>[13]</sup>) et « *Making adult learning work in social partnership* » (OCDE, 2019<sup>[14]</sup>). Destinées aux responsables des politiques dans ce domaine, les brochures visent à stimuler l'intérêt pour la formation des adultes, à améliorer la conception, la mise en œuvre et le suivi des mesures en la matière, et à mobiliser concrètement les partenaires sociaux. Chacune d'elles énonce sept principes pratiques et guide la mise en œuvre des recommandations en mettant en lumière les initiatives prometteuses lancées dans des pays de l'OCDE et des pays émergents. L'OCDE aide également les pays à résoudre les problèmes et à cerner les priorités qui leur sont propres pour préparer leurs systèmes de formation des adultes à l'avenir, enrichissant ainsi l'éventail des bonnes pratiques qui renforcent la réactivité et l'efficacité de ces systèmes. La série comprend des études consacrées à l'Italie (OCDE, 2019<sup>[15]</sup>) et à l'Australie (OCDE, 2019<sup>[16]</sup>) qui portent spécifiquement sur la formation des adultes, et une étude qui décrit les réformes probantes qui ont contribué à l'augmentation du taux de participation à ce type de formation dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2020<sup>[17]</sup>).

Source : OCDE (2019<sup>[4]</sup>), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2019 : L'avenir du travail*, <https://dx.doi.org/10.1787/b7e9e205-fr>.

## L'importance du degré de motivation : quatre profils d'apprenants

La section précédente a montré que le taux de participation des adultes à une formation reste faible dans de nombreux pays, et que des écarts généralement prononcés sont observables entre grandes catégories sociodémographiques. Des analyses récentes de l'OCDE (OCDE (2020<sup>[18]</sup> ; 2019<sup>[2]</sup> ; 2019<sup>[12]</sup>) par exemple) ont mis en évidence des obstacles concrets, notamment les contraintes financières et le manque de temps (liés aux obligations professionnelles ou familiales), l'insuffisance des prérequis exigés, et le désintérêt pour les formations proposées. Ces facteurs ne sont cependant pas les seuls freins à la participation.

Le Graphique 4.3 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, un travailleur sur deux de la tranche des 25-65 ans (50 %) ne suit pas de formation et ne souhaite pas participer à celles qui sont actuellement proposées pour des raisons liées au travail. Ces adultes sont « démotivés » (voir l'Encadré 4.2). Ce ne sont pas tant les contraintes financières, personnelles ou autres qui les empêchent de se former, mais plutôt le manque de volonté ou d'occasions de suivre les formations disponibles. Le Graphique 4.3 met en évidence des disparités considérables quant à la répartition des différents profils d'apprenants dans les différents pays. Dans la zone OCDE, c'est la Turquie qui affiche le pourcentage le plus élevé de personnes (79 %) non désireuses de suivre une formation, proportion qui représente plus du double de celle de la Nouvelle-Zélande (28 %) ou du Danemark (32 %). Il convient de noter que les données se rapportent à l'évaluation des compétences des adultes de l'OCDE (PIAAC) et ne sont donc pas les informations les plus récentes pour tous les pays ; il se peut que la situation ait évolué dans certains d'entre eux. La région européenne, par exemple, dispose de l'enquête 2016 sur l'éducation des adultes (EEA). Le PIAAC demeure toutefois l'étude qui permet de procéder à la comparaison la plus large entre pays de l'OCDE. Il est difficile d'effectuer des comparaisons directes entre l'EEA et le PIAAC car le questionnaire et les choix de réponses diffèrent. De la même manière, les enquêtes sur la population active permettent de suivre le taux de participation des adultes aux formations, mais ne contiennent généralement pas d'informations sur leur intérêt pour l'apprentissage ou sur les obstacles qui les empêchent de se former.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 26 % seulement des adultes entre 25 et 65 ans suivent une formation et sont satisfaits de leur degré de participation (profil « actif et satisfait »). Le Graphique 4.3 fait apparaître des écarts importants entre pays : en Norvège et aux Pays-Bas, 39% et 37 % respectivement des adultes de cette tranche d'âge suivent une formation et sont satisfaits de leur degré de participation actuel, alors que ce chiffre ne s'établit qu'à 10 % en Grèce.

Dans cette même tranche, une personne sur dix (10 %) déclare par ailleurs avoir envie de se former mais en être empêchée par différents obstacles (profil « non actif mais motivé »). Le Graphique 4.3 montre que, parmi les pays de l'OCDE, c'est la Corée qui compte le pourcentage le plus élevé (18 %) d'adultes dans ce cas.

Enfin, 14 % des 25-65 ans déclarent suivre une formation, mais souhaiter se former davantage (profil « actif et demandeur »), et évoquent diverses raisons pour lesquelles le volume de formation actuellement disponible ne les satisfait pas. En Nouvelle-Zélande, par exemple, 24 % des adultes sont en formation, mais se disent désireux d'en suivre d'autres.

Chacun des quatre groupes ci-dessus représente un « profil d'apprenant » particulier (décrit en détail à l'Encadré 4.2) qui se distingue par ses besoins en formation, sa propension à se former et son intérêt pour l'apprentissage. Tout au long de ce chapitre, l'expression « disposition à se former » est utilisée en référence à l'inclination des personnes à se former, plutôt qu'à leur taux de participation réel. Ainsi, les adultes sont considérés « disposés à se former » s'ils appartiennent à l'une des trois catégories suivantes : « actif et satisfait », « actif et demandeur », et « inactif mais motivé ».

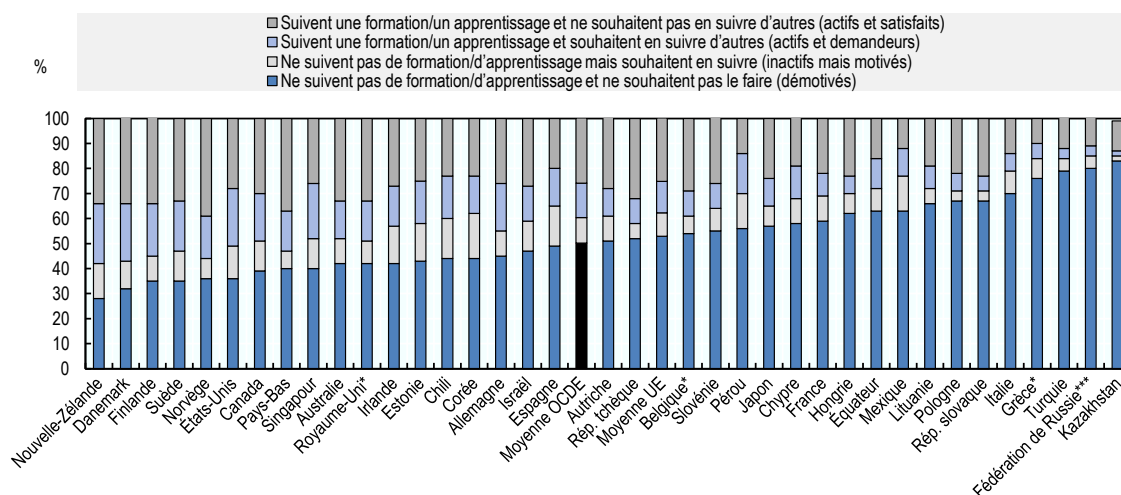
### Encadré 4.2. Quatre profils d'apprenants à vie

Ce chapitre distingue quatre catégories d'adultes selon leur disposition à se former et leur participation aux programmes de formation qui leur sont actuellement accessibles.

- **Inactifs et démotivés** - adultes qui ne suivent pas les formations auxquelles leur emploi leur donne accès et se disent ni intéressés, ni disponibles.
- **Inactifs mais motivés - ne sont pas en formation mais expriment un désir d'apprendre** - adultes qui se disent disposés à suivre l'une des formations dont ils peuvent bénéficier, mais n'en suivent pas actuellement.
- **Actifs et demandeurs - en formation, mais souhaiteraient se former davantage** - adultes qui tirent profit des possibilités de formation existantes, mais disent souhaiter en suivre davantage qu'ils ne le font actuellement.
- **Actifs et satisfaits - en formation, et satisfaits de leur apprentissage** - adultes qui suivent une formation et se disent satisfaits du nombre d'heures de formation dispensées (ne cherchent pas à en suivre d'autres).

### Graphique 4.3. Profils d'apprenants selon la disposition à se former et la participation à la formation des adultes, par pays

Pourcentage de personnes de 25 à 65 ans ayant mené à terme leur formation initiale



Note : la participation a trait à la formation formelle ou non formelle liée à l'emploi au cours des 12 mois précédant l'enquête. Les pays sont classés en fonction de la proportion d'adultes « démotivés » dans un pays donné. Les pays sont classés par ordre croissant de la proportion d'adultes de 25 à 65 ans ayant mené à terme leur formation initiale et faisant partie des apprenants « démotivés ».

\*Belgique, Fédération de Russie, Grèce et Royaume-Uni : voir les notes du Graphique 4.1.

Source : OCDE, (2012<sup>[6]</sup>), (2015<sup>[7]</sup>), (2019<sup>[8]</sup>) *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)*, bases de données, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

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

## Facteurs influant sur la disposition des travailleurs à se former

Des études antérieures (AONTAS, 2013<sup>[19]</sup> ; Mooney et O'Rourke, 2017<sup>[20]</sup> ; Health, 2015<sup>[21]</sup> ; OCDE, 2020<sup>[18]</sup> ; OCDE, 2019<sup>[2]</sup> ; OCDE, 2019<sup>[12]</sup> ; Pennacchia, Jones et Aldridge, 2018<sup>[22]</sup>) ont recensé les obstacles à la participation aux activités de formation, généralement associés à des facteurs d'ordre matériel ou contextuel, comme le coût excessif des formations ou le manque de temps lié aux obligations familiales ou autres. Divers facteurs peuvent à terme avoir raison de la disposition des adultes à suivre les formations existantes. Les limites inhérentes aux données ne permettent pas de déterminer si cette réticence dérive de l'insuffisance de l'offre, à savoir un manque de formation adaptées à leurs préférences et à leurs intérêts. En effet, les résultats présentés au Graphique 4.3 semblent indiquer qu'un pourcentage appréciable d'adultes ne souhaitent pas tirer profit des formations disponibles. Cette section examine les facteurs associés au désintérêt pour les formations proposées, et définit pour ce faire les caractéristiques des travailleurs démotivés<sup>1</sup>, à savoir ceux qui ont déclaré ne pas suivre les formations existantes et ne pas être disposés à le faire dans le cadre de l'enquête du PIAAC. Elle analyse trois séries facteurs associés à la disposition des travailleurs à suivre les formations proposées :

- i. **Caractéristiques du travailleur** : sexe, âge, niveau d'études, compétences en numération, pratique de l'ordinateur et des TIC, situation familiale, responsabilités parentales, langue, satisfaction à l'égard de l'emploi, ancienneté, surqualification ou sous-qualification par rapport à l'emploi occupé et attitudes à l'égard de la formation (mesurées par le « désir d'apprendre » déclaré<sup>2</sup>).
- ii. **Caractéristiques de l'emploi** : emploi à temps partiel, contrat atypique<sup>3</sup>, poste d'encadrement, expérience requise et risque d'automatisation de l'emploi.
- iii. **Caractéristiques de l'employeur** : la taille de l'entreprise, sa croissance éventuelle, son appartenance au secteur privé ; le recours aux pratiques de travail à haut rendement (PTHR) et à la rémunération en fonction des résultats.

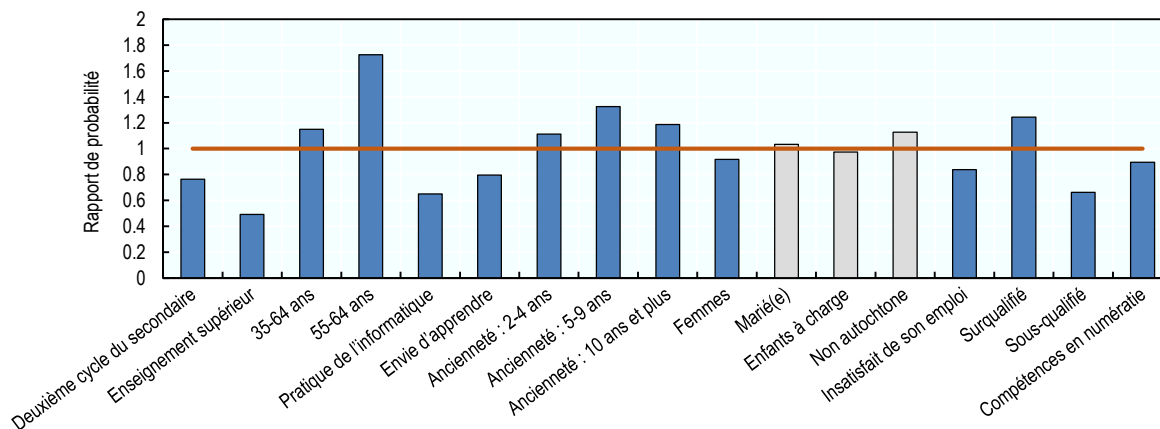
## Facteurs personnels liés à la disposition des travailleurs à suivre une formation

Cette section définit les caractéristiques personnelles qui sont corrélées à la probabilité que les travailleurs ne soient pas désireux de se former ou, au contraire, soient disposés à tirer profit des possibilités d'apprentissage qui s'offrent à eux. Le Graphique 4.4 résume ces corrélations dans les pays de l'OCDE. Les tableaux complémentaires au chapitre 4 publiés en ligne détaillent les résultats par pays (voir Tableau d'annexe 4.A.1).



## Graphique 4.4. Facteurs personnels associés à la probabilité que les travailleurs ne soient pas enclins à suivre les formations existantes

Ratios de probabilités estimés par régression logit



Note : les résultats présentés correspondent aux ratios de probabilités dérivés d'un modèle de régression logit réalisé sur l'ensemble des pays de l'OCDE qui couvre les travailleurs âgés de 25 à 65 ans. La variable dépendante « disposition à se former » est construite de manière à prendre la valeur 1 si le répondant se dit disposé à suivre une formation liée à son emploi (qu'il s'agisse ou non d'une personne en formation ou satisfaite du nombre d'heures de formation actuellement dispensées), et de 0 s'il déclare ne pas souhaiter suivre une formation. La régression comprend des variables de contrôle supplémentaires pour les caractéristiques du travailleur, de l'emploi et de l'employeur. Pour les variables catégorielles, les ratios de probabilités se réfèrent à un changement discret par rapport au niveau de base (respectivement : niveau d'instruction inférieur ou égal au premier cycle du secondaire, tranche des 25-34 ans, pas de pratique de l'informatique, ancienneté de 0 à 2 ans, sexe masculin, célibataire, sans enfant à charge, autochtone). Les colonnes grisées correspondent aux résultats qui ne sont pas statistiquement significatifs au niveau de confiance de 95 %. Les tableaux complémentaires au chapitre 4 publiés en ligne détaillent les résultats par pays (voir Tableau d'annexe 4.A.1).

Source : OCDE, (2012<sup>[6]</sup>), (2015<sup>[7]</sup>), (2019<sup>[8]</sup>) *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), bases de données*, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

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

### Niveau d'instruction : l'influence des acquis antérieurs

Les personnes peu instruites sont plus susceptibles d'être relativement peu qualifiées et d'exercer des professions exposées à un risque élevé de délocalisation ou d'automatisation (OCDE, 2019<sup>[12]</sup>). Malgré les fortes incitations implicites qui les encouragent à développer leurs compétences dans le cadre de la formation des adultes, le Graphique 4.4 montre que, dans la zone OCDE, les travailleurs dont le niveau d'étude est peu élevé sont moins disposés à suivre les formations et apprentissages disponibles. Ils sont souvent pris au « piège des faibles compétences », exerçant des emplois de médiocre qualité qui offrent peu de perspectives professionnelles, et peu de possibilités de se former ou d'incitations à apprendre. Le manque de perspectives d'avancement peut détourner les travailleurs de la formation - d'autant que ses avantages éventuels à long terme sont limités et ne compensent pas ces désagréments à court terme (les travailleurs ne souhaitant pas montrer à leur employeur qu'ils sont insatisfaits de l'emploi qu'ils occupent en cherchant à suivre une formation pour améliorer leur débouchés professionnels).

Le Graphique 4.4 montre que dans les pays participant à l'évaluation du PIAAC, les personnes diplômées de l'enseignement supérieur étaient deux fois moins susceptibles de ne pas souhaiter continuer à se former à l'âge adulte que celles dont le niveau d'études était inférieur au deuxième cycle du secondaire. Il ressort des résultats des régressions par pays que, toutes choses égales par ailleurs, c'est en Lituanie que l'écart est le plus prononcé.

Les résultats présentés au Graphique 4.4 se concilient avec les données de l'Enquête sur l'éducation des adultes de 2016 qui indiquent que les adultes peu qualifiés sont nettement moins désireux d'améliorer leurs compétences ou de se former que d'autres. Selon l'enquête, un adulte peu instruit sur dix seulement cherche à suivre une formation, alors que la proportion est de un sur trois pour ceux qui ont un niveau d'études élevé (OCDE, 2019<sup>[12]</sup>).

Ce manque de disposition à se former tient peut-être à ce que les rendements escomptés varient selon le niveau d'instruction des individus - de fait, les salariés diplômés de l'enseignement supérieur sont ceux à qui la formation, non formelle et informelle, est le plus profitable (Fialho, Quintini et Vandeweyer, 2019<sup>[23]</sup>). Les travailleurs tiennent probablement compte de ces éléments lorsqu'ils décident de suivre (ou pas) une formation (et de sa durée).

Une incitation économique judicieuse pour amener les travailleurs à développer et utiliser leurs compétences dans des emplois qui exploitent pleinement leur capital humain pourrait consister à associer plus étroitement salaires et productivité. Ce lien est toutefois rarement manifeste dans les emplois peu qualifiés<sup>4</sup>. Compte tenu du faible rendement escompté, les travailleurs peu qualifiés sont peu motivés à suivre les formations accessibles, d'autant que celles-ci demandent du temps et de l'argent. Quelques pays se sont efforcés de resserrer le lien entre formation et avancement professionnel, et de renforcer les incitations vertueuses à suivre une formation. Néanmoins, beaucoup reste à faire pour généraliser ces approches et instaurer une culture inclusive de la formation (Encadré 4.3).

### Encadré 4.3. Établir un lien entre les salaires et la productivité : un exemple de bonne pratique

#### Interventions au niveau du système

**Italie.** L'une des récentes interventions visant à lier les salaires à la productivité, la loi de finances de 2017 (*Legge di Stabilità*), autorise les entreprises à bénéficier d'une réduction d'impôt substantielle sur les « primes de productivité » (*premi di produttività*) versées aux travailleurs les plus productifs. Néanmoins, le recours aux « contrats de productivité », qui prévoient expressément le paiement de ces primes, est très variable selon les régions ; son usage devrait être développé dans le Centre et le Sud du pays pour améliorer l'adéquation des compétences.

#### Interventions au niveau des entreprises

Lors du renouvellement de la convention collective, en 2010, le groupe italien Tesmec s'est engagé à élaborer un projet de longue durée dans l'objectif d'améliorer le développement professionnel de son personnel. Les syndicats ont pour leur part proposé à Tesmec d'instaurer une prime de productivité individuelle fondée sur des procédures d'évaluation objectives et étroitement liées au rendement professionnel des salariés. La convention collective signée en février 2011 concrétise ses intentions sous la forme du projet « *New Resource Development* » qui a mis en place des programmes de formation visant à satisfaire aux besoins des travailleurs et à combler le déficit de compétences de l'entreprise. La direction et les syndicats ont convenus d'un mécanisme permettant d'associer les compétences et le professionnalisme des salariés à des incitations salariales et à des programmes de formation formels dans le cadre d'un système bien défini d'évaluation du rendement des employés. Ces évaluations doivent avoir lieu tous les ans, les critères étant établis conjointement par la direction et les salariés, avec l'aide du service des ressources humaines. Les évaluations des compétences sont ainsi fondées sur des critères d'évaluation communs, divisés en deux grandes catégories (flexibilité et certains éléments du rendement) elles-mêmes décomposées en huit facteurs d'évaluation assortis de coefficients de pondération distincts.

Source : OCDE (2017<sup>[24]</sup>), *Getting Skills Right: Italy*, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264278639-en> ; Mosca, D. et P. Tomassetti (2016<sup>[25]</sup>), *La valorizzazione economica della professionalità nella contrattazione aziendale in Diritto delle Relazioni Industria*.

Si les travailleurs peu éduqués marquent moins d'intérêt pour les formations, c'est aussi parce qu'ils ne sont pas informés des avantages directs et indirects de l'apprentissage : ils sont ainsi nombreux à ne pas avoir conscience de leurs propres besoins à cet égard, et ne cherchent donc pas à se former (Windisch, 2015<sup>[26]</sup>) par exemple). Une orientation professionnelle ciblée, qui aide les personnes peu qualifiées à recenser les compétences qui leur font défaut et les formations existantes, et les oriente ensuite sur les plus adaptées, peut favoriser leur accès aux formations et les inciter à suivre un apprentissage. Des campagnes de sensibilisation visant spécifiquement les personnes peu instruites et peu qualifiées peuvent offrir un bon moyen de les inciter à se former.

Quoiqu'il en soit, les modes de sensibilisation habituels, comme les campagnes de communication par l'intermédiaire de sites internet publics, sont en grande partie inefficaces (OCDE, 2019<sup>[12]</sup> ; European Commission, 2015<sup>[27]</sup>). Certains pays ont fait appel à des méthodes innovantes pour stimuler l'intérêt des adultes pour la formation, et ont privilégié les interventions axées sur les personnes peu ou pas qualifiées. Ces interventions ont souvent pour objectif d'encourager la participation à la formation continue, étant donné l'importance de susciter des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage dès le plus jeune âge. Elles s'efforcent généralement d'aller à la rencontre du public aux endroits qu'il fréquente régulièrement, comme le lieu de travail et les établissements scolaires (OCDE, 2019<sup>[4]</sup>). L'Encadré 4.4 présente plusieurs exemples d'actions menées dans les pays de l'OCDE pour encourager les adultes peu qualifiés à suivre une formation.

#### Encadré 4.4. Améliorer le taux de participation à la formation

- Au Royaume-Uni, *Unionlearn* fait appel à des représentants syndicaux délégués à la formation qui sont chargés d'encourager leurs collègues à suivre des formations au travail et de les soutenir dans cette démarche. L'organisme propose chaque année des formations à quelque 250 000 salariés, dont de nombreux travailleurs peu qualifiés (Stuart et al., 2016<sup>[28]</sup> ; Stuart et al., 2013<sup>[29]</sup>).
- À Vienne (Autriche), le projet *Mama lernt Deutsch!* (« Maman apprend l'allemand ») propose aux mères de famille peu qualifiées dont l'allemand n'est pas la langue maternelle des formations qui leur permettent d'acquérir des compétences élémentaires. Les cours ont lieu dans l'établissement scolaire de leur enfant (OCDE, 2019<sup>[12]</sup>).
- À Bruxelles (Belgique), *Formtruck* est un centre itinérant d'information sur les formations qui entre en contact avec les demandeurs d'emploi peu qualifiés dans les lieux publics, comme les parcs ou les squares, ou lors de manifestations (OCDE, 2019<sup>[12]</sup>).
- En France, la réforme en cours de la formation professionnelle prévoit les modifications suivantes :
  - la « loi Avenir professionnel (Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018) », qui vise à augmenter le nombre d'apprentis.
  - la « loi Avenir professionnel (Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018) », qui institue les comptes personnels de formation.
  - le « Plan d'investissement dans les compétences », qui prévoit la formation de jeunes et de demandeurs d'emploi.

Source : OCDE (2019<sup>[4]</sup>), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2019 : L'avenir du travail*, <https://dx.doi.org/10.1787/b7e9e205-fr>.

Favoriser l'adoption de méthodes d'enseignement et d'apprentissage efficaces et innovantes est par ailleurs un moyen essentiel d'encourager la participation aux formations. Pour les adultes peu qualifiés qui ont mal vécu leur scolarité, l'apprentissage classique en classe est souvent synonyme d'échec. Des formations plus pratiques, axées sur la résolution de problèmes et dispensées sous une forme qui met en évidence leur utilité au quotidien, les motiveront sans doute davantage. Quelques pays ont commencé à adopter de bonnes pratiques pour amener les travailleurs peu qualifiés à suivre des formations adaptées à leur niveau de compétences initiale, à leurs besoins et à leur expérience (voir les exemples de bonnes pratiques à l'Encadré 4.5).

#### Encadré 4.5. Mettre en place des formations intéressantes et pertinentes

- L'apprentissage hybride est au cœur de l'approche de General Assembly à l'éducation. General Assembly est un prestataire privé de formation principalement implanté aux États-Unis, dont l'offre couvre les compétences les plus recherchées actuellement, par exemple dans le domaine du codage, de la conception de données ou du marketing numérique. Ses cours s'adressent généralement à des adultes très qualifiés, mais sa méthode d'apprentissage hybride devrait aussi s'appliquer aux peu qualifiés. Les participants à ses formations peuvent acquérir un savoir-faire donné par différents moyens : autoapprentissage en ligne, apprentissage en classe avec un instructeur spécialisé, et en petits groupes. Point essentiel : bien que les meilleurs résultats soient obtenus lorsque les apprenants utilisent le modèle hybride dans son intégralité, chaque mode d'apprentissage est indépendant ; autrement dit, les apprenants peuvent décider de faire uniquement appel à leur méthode préférée.
- L'apprentissage par le récit est au centre du projet allemand eVideoTransfer. Depuis 2012, le projet offre des formations numériques aux travailleurs dotés de faibles compétences de base et disposant de peu de temps pour participer à une formation en classe. Le projet élabore des formations sectorielles, associant l'acquisition de compétences de base et de compétences professionnelles. Toutes les formations se déroulent en ligne. Une histoire intéressante est racontée aux apprenants au moyen de vidéos. Un niveau de base en informatique est requis, mais un module d'initiation à l'utilisation d'une souris et d'un clavier a été mis au point pour élargir le groupe ciblé. Le projet EVideoTransfer est mis en œuvre par le prestataire de formation Arbeit und Leben, et financé par le ministère allemand de l'Éducation et de la Recherche.

Source : OCDE (2019<sup>[12]</sup>), « Getting Skills Right Engaging low-skilled adults in learning », <https://www.oecd.org/employment/emp/engaging-low-skilled-adults-2019.pdf>.

### Différences liées à l'âge

Souvent, les travailleurs qui approchent de l'âge de la retraite sont moins disposés à investir dans la formation du fait que la période de rendement de cet investissement diminue (Martin, 2018<sup>[30]</sup>). En parallèle, l'aptitude des travailleurs d'âge mûr à acquérir de nouveaux savoir-faire s'érode, notamment pour ceux qui ne peuvent utiliser concrètement leurs compétences dans le cadre de leur emploi (OCDE, 1998<sup>[31]</sup>). Selon les études gérontologiques, le vieillissement altère la capacité à apprendre rapidement, surtout quand les nouvelles connaissances à assimiler diffèrent, sur le plan qualitatif, de celles que l'on maîtrisait auparavant (Warr, 1994<sup>[32]</sup>). Il se peut également que les entreprises privilégient les plus jeunes, adaptant l'offre à un segment démographique distinct, ce qui amoindrit l'intérêt des travailleurs seniors pour les formations disponibles (et diminue les avantages qui en découlent).

Le Graphique 4.4 confirme que les travailleurs seniors sont moins enclins à suivre les formations existantes que les jeunes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les travailleurs âgés de 55 à 65 ans sont près de deux fois moins disposés à se former que les plus jeunes. Les données présentées dans les tableaux complémentaires au chapitre 4 publiés en ligne font apparaître des écarts particulièrement prononcés dans certains pays (voir le Tableau d'annexe 4.A.1). En Grèce, par exemple, les travailleurs de la tranche des 55-65 ans sont cinq fois moins disposés à suivre une formation que celle des 25-34 ans.

Ces résultats doivent être appréciés en tenant compte de l'allongement de l'espérance de vie et du prolongement consécutif de la vie active dû au report de l'âge de la retraite dans de nombreux pays de l'OCDE. Une orientation professionnelle ciblée peut aider les travailleurs d'âge mûr à décider en toute connaissance de cause de leur investissement dans un perfectionnement des compétences. Par ailleurs, des incitations financières qui réduiraient le coût relatif de la formation des employés seniors pourraient encourager les employeurs à mieux adapter les formations à leurs besoins (OCDE, 2019<sup>[2]</sup>). De nombreux pays de l'OCDE ont mis en place des mesures visant à stimuler la participation de cette population aux formations. L'Encadré 4.6 cite des exemples de bonnes pratiques en matière de services de conseil et d'orientation destinés à ces travailleurs.

#### Encadré 4.6. Mesures visant à accroître la participation des seniors aux formations moyennant des services de conseil et d'orientation ciblés

- Depuis la mi-2018, l'Australie expérimente un nouveau programme, le *Career Transition Assistance*, destiné aux demandeurs d'emploi de 50 ans et plus dans cinq régions. Le programme associe des conseils professionnels ciblés et une formation pratique aux compétences numériques faisant appel à différentes technologies (OCDE, 2019<sup>[2]</sup>).
- Aux Pays-Bas, les travailleurs âgés de 45 ans et plus peuvent bénéficier de services d'orientation professionnelle subventionnés (*ontwikkeladvies*) qui leur permettent de se faire une idée précise des perspectives qu'offre leur emploi actuel, de leur profil de compétences et de leurs possibilités d'évolution professionnelle. Les participants au programme élaborent un plan de développement personnel décrivant les mesures à prendre pour s'assurer un emploi jusqu'à l'âge de la retraite (OCDE, 2019<sup>[2]</sup>).
- En Corée, les centres *Job Hope* offrent des services de réinsertion professionnelle aux personnes vulnérables de 40 ans et plus, notamment des services de conseil et d'orientation destinés aux travailleurs seniors qui ont besoin d'une formation ou d'une reconversion avant d'entamer une recherche d'emploi et qui sont souvent dépourvus des compétences de base en TIC nécessaires pour utiliser les services en ligne. Près de 30 000 personnes ont bénéficié de ce programme en 2017 (OCDE, 2018<sup>[33]</sup>).
- En Suisse, le *Programme d'impulsion*, qui s'étend de 2020 à 2022, soutient les seniors (50 ans et plus) dans leur recherche d'emploi en allouant aux services cantonaux responsables des ressources supplémentaires pour mettre en œuvre diverses mesures, en matière d'accompagnement, de conseils et de mentorat par exemple, adaptées à leurs besoins. Par ailleurs, les travailleurs âgés de 40 ans et plus bénéficient d'un service d'évaluation gratuit. Enfin, des améliorations sont apportées à la procédure d'accréditation des compétences acquises.

Source : OCDE (2019<sup>[4]</sup>), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2019 : L'avenir du travail*, <https://dx.doi.org/10.1787/b7e9e205-fr>.

## Utilisation des technologies

Parallèlement à l'évolution démographique mondiale, la mutation rapide du paysage technologique exerce une pression croissante sur les travailleurs, les contraignant à développer leurs compétences et à se reconvertir. Certaines qualifications sont menacées d'obsolescence rapide, d'où un risque de perte d'emploi, voire de retraite anticipée (OCDE, 2017<sup>[34]</sup>). Même avant la pandémie du COVID-19, dans les pays de l'OCDE, un nombre grandissant d'emplois exigeaient un niveau minimum en compétences numériques de base. L'adoption généralisée de modalités de travail à distance, faisant appel aux outils numériques et intelligents, due à la crise a accéléré le processus, exigeant une maîtrise des techniques numériques. Or, des études récentes ont montré que de nombreux seniors ne possèdent pas les compétences numériques essentielles (OCDE, 2020<sup>[18]</sup>), désormais indispensables pour suivre les formations dispensées en ligne (Centre for Ageing Better, 2020<sup>[35]</sup>). La dernière section du chapitre examine en quoi la pandémie a accéléré la transition numérique, et les enjeux potentiels qui en découlent pour l'insertion économique et sociale.

On peut aussi faire appel aux technologies numériques pour mobiliser la participation des personnes réticentes à l'égard de l'offre de formations habituelle. Le recours aux nouvelles technologies (comme les plateformes internet) pour dispenser les formations permet d'en accroître considérablement la portée, et de proposer des parcours d'apprentissage plus souples et personnalisés. Néanmoins, les personnes qui possèdent peu de compétences numériques (ou qui ne disposent pas de connexion à l'Internet) risquent de ne pouvoir en tirer profit.

Doter les publics vulnérables (personnes peu qualifiées et seniors) des compétences numériques de base est une priorité de l'action publique dans quasiment tous les pays de l'OCDE, car cette démarche peut stimuler leur confiance et accroître leur disposition à suivre des formations. Il ressort du Graphique 4.4 qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, toutes choses étant égales par ailleurs, les travailleurs qui déclarent avoir une pratique de l'informatique sont nettement moins susceptibles que les autres de ne pas tirer parti des formations disponibles. Les résultats par pays figurant dans les tableaux complémentaires au chapitre 4 publiés en ligne montrent que l'expérience des TIC est associée à une baisse particulièrement marquée de la réticence des adultes à suivre une formation en Autriche et aux États-Unis, ce qui n'est pas le cas en Grèce, en Italie ou en Lituanie. Plusieurs pays ont mis en place des programmes visant à développer les capacités des adultes à accéder aux formations en ligne en les dotant de compétences numériques de base (Tableau d'annexe 4.A.1).

## L'appétit d'apprendre

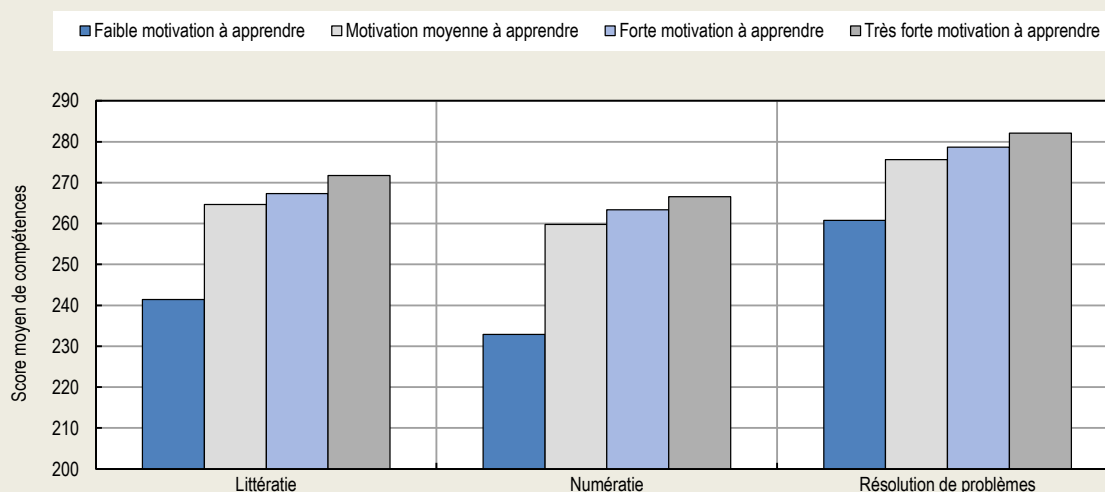
Le désir d'apprendre, l'ambition de maîtriser des sujets difficiles et la motivation à rechercher des informations complémentaires sont des traits personnels qui ne se développent pas rapidement, et que des facteurs contextuels spécifiques contribuent à faire surgir tout au long du parcours d'apprentissage de l'individu.

Ces attitudes s'acquièrent généralement en début de scolarité. Le chapitre 2 présente une analyse approfondie des facteurs (comme le soutien parental et celui des enseignants) qui favorisent l'acquisition d'attitudes propices à la formation continue et la prédisposition à apprendre chez les jeunes, signe que l'investissement dans la formation tôt dans l'enfance se traduit par de meilleurs résultats tout au long du cycle de la vie (Cunha et Heckman, 2007<sup>[36]</sup> ; Cunha et Heckman, 2008<sup>[37]</sup> ; Cunha, Heckman et Schennach, 2010<sup>[38]</sup>). Des attitudes positives ont aussi des effets favorables sur le développement et la maîtrise des compétences individuelles (Encadré 4.7), donnant lieu à des rémunérations plus élevées (Paccagnella, 2015<sup>[39]</sup>) et des emplois de meilleure qualité (OCDE, 2019<sup>[40]</sup>).

### Encadré 4.7. Le lien entre désir d'apprendre et compétences


Le Graphique 4.5 montre qu'un fort appétit d'apprendre va de pair avec des scores de compétence supérieurs dans tous les domaines - littératie, numératie et résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique - évalués par l'enquête du PIAAC. L'écart entre les 25 % de personnes les plus motivées et les 25 % les moins motivées est de 21 points de score pour la résolution de problèmes, de 31 points pour la littératie, et de 34 points pour la numératie. Les personnes qui parviennent à acquérir des attitudes propices à l'apprentissage dès leur plus jeune âge développent des compétences plus solides et seront en mesure de se former à tous les stades de la vie.

### Graphique 4.5. Scores moyens de compétences en littératie, numératie et résolution des problèmes selon la motivation à apprendre des participants



Note : les degrés de motivation - faible, moyen, fort et très fort - correspondent aux quartiles de l'indice « motivation à apprendre » concernant l'échantillon groupé du PIAAC (qui couvre l'ensemble des adultes dans tous les pays participants).

Source : OCDE, (2012<sup>[6]</sup>), (2015<sup>[7]</sup>), (2019<sup>[8]</sup>) *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), bases de données*, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

StatLink  <https://stat.link/2c60ed>

Les attitudes positives à l'égard de l'apprentissage acquises dans l'enfance influent de manière déterminante sur la disposition à apprendre à l'âge adulte. Les résultats figurant au Graphique 4.5 confirment que dans les pays de l'OCDE, en moyenne, et toutes choses étant égales par ailleurs, les personnes qui ont cultivé un fort appétit d'apprendre sont nettement moins susceptibles de ne pas souhaiter se former à l'âge adulte que les autres. Ces attitudes sont un indicateur significatif de la participation aux programmes de formation des adultes proposés dans la plupart des pays examinés, ce qui montre à quel point il importe d'investir tôt dans leur développement. La corrélation entre attitudes positives et disposition à suivre une formation est particulièrement forte au Chili, en Nouvelle-Zélande et au Japon (voir les tableaux complémentaires au chapitre 4 publiés en ligne au Tableau d'annexe 4.A.1).

Des travaux antérieurs montrent par ailleurs que les attitudes vis-à-vis de la formation continue sont souvent liées aux souvenirs que les individus ont de leur scolarité et de l'apprentissage formel ; elles sont aussi associées à des jugements personnels quant à l'incapacité de la formation à améliorer les perspectives professionnelles et d'avenir. Luchinskaya et Dickinson (2019<sup>[41]</sup>), par exemple, font valoir que les expériences vécues par un individu dans le cadre d'apprentissages antérieurs (pendant sa formation

initiale par exemple) peuvent avoir des retombées favorables ou défavorables, renforçant son intérêt et sa disposition à suivre des formations à l'âge adulte. Des obstacles dispositionnels et des facteurs psychologiques (perception des effets bénéfiques ou de l'utilité de l'apprentissage et perception de soi par exemple) peuvent aussi diminuer son envie de suivre des formations. Ces obstacles sont particulièrement courants chez les pauvres, les personnes dotées de faibles compétences en littératie, et les personnes âgées. Quoique d'ordre sociopsychologique, ils interagissent souvent avec des obstacles institutionnels et situationnels auxquels ils sont étroitement liés (Desjardins, 2009<sup>[42]</sup>).

## Ancienneté professionnelle

Un autre facteur susceptible de stimuler l'intérêt d'un salarié pour la formation est la nouveauté d'un emploi (et des tâches qui le composent). Des travaux antérieurs laissent entendre que les salariés qui ont peu d'ancienneté sont désireux d'investir dans leur capital humain pour améliorer leurs perspectives professionnelles et leur progression salariale. Avec l'ancienneté, leur motivation à apprendre et à se former peut faiblir du fait qu'il leur suffit de préserver leur capital humain pour ne pas perdre les avantages acquis (Renaud, Lakhdari et Morin, 2004<sup>[43]</sup>). La théorie du capital humain estime par ailleurs que plus le savoir et les compétences augmentent avec l'ancienneté, plus le rendement professionnel s'améliore (Ng et Feldman, 2013<sup>[44]</sup>), ce qui risque d'amenuiser l'intérêt pour les formations.

Le Graphique 4.4 indique que les nouveaux employés - pas plus de deux ans d'ancienneté - sont plus susceptibles de souhaiter participer aux formations dont ils peuvent bénéficier, et que la plus faible disposition à se former est généralement observée chez ceux qui ont entre cinq et dix ans d'ancienneté<sup>5</sup>. Les résultats présentés à l' Graphique 4.4 indiquent qu'en début d'emploi, les salariés font généralement face aux demandes de qualifications et aux incitations en suivant des formations et en améliorant leurs compétences. Fait inquiétant, cette inclination à actualiser leurs compétences semble s'émousser avec le temps. Comme la situation sur les marchés du travail évolue vite, et que les qualifications se déprécient rapidement lorsqu'elles ne sont pas utilisées, trop de travailleurs risquent de renoncer prématurément à la formation, et de se rendre compte trop tard qu'ils doivent se reconverter ou remettre leurs compétences à niveau. Cette situation peut créer des risques substantiels, notamment pour les salariés inopinément licenciés pendant une crise économique.

Plusieurs solutions s'offrent aux pays qui souhaitent atténuer les effets des crises économiques sur les travailleurs en assurant un soutien au revenu et en renforçant les incitations à la reconversion et, à terme, à un changement professionnel. L'Encadré 4.8 présente deux programmes canadiens qui associent des mesures de soutien au revenu et de développement des compétences pour répondre aux besoins des travailleurs licenciés économiques à forte ancienneté.



#### Encadré 4.8. Développer la participation aux formations des travailleurs à forte ancienneté licenciés économiques au Canada

- Au Canada, la *Loi constitutionnelle de 1867* confère aux provinces une compétence exclusive en matière d'éducation ; le gouvernement fédéral délègue aux territoires des responsabilités comparables. En conséquence, il n'existe ni ministère fédéral de l'Éducation, ni approche pancanadienne unique à l'éducation et à l'apprentissage des adultes. Chaque province est responsable de la planification, de la mise en œuvre et de l'évaluation des politiques en la matière. L'offre de programmes répondant à ces besoins varie selon les provinces et territoires, en fonction du secteur et de la collectivité. Chaque province et territoire adapte ses programmes à ses besoins particuliers et à ceux de ses populations. Le gouvernement du Canada remplit par ailleurs une fonction essentielle d'appui au développement des compétences des Canadiens en investissant dans l'enseignement post-secondaire, la formation et l'alphabétisation sous la forme de transferts aux provinces et territoires, de financement de la recherche et d'infrastructures, et d'aide directe aux apprenants.
- Le programme canadien « Aide à la transition de carrière », introduit à titre temporaire pendant la crise économique de 2008, a porté à deux ans la période de versement des prestations d'assurance-chômage pour les licenciés économiques qui avaient une longue ancienneté dans l'emploi et suivaient une formation de longue durée. Il garantissait en outre à ceux qui investissaient une partie ou la totalité de leurs indemnités de licenciement dans leur formation le versement anticipé de leurs prestations de chômage (OCDE, 2015<sup>[45]</sup>). Depuis le troisième trimestre de 2018, d'autres possibilités sont offertes aux demandeurs admissibles aux prestations chômage au Canada qui ont perdu leur emploi après plusieurs années de travail de continuer à percevoir ces indemnités tout en suivant une formation autofinancée à temps plein.
- Au Canada, des crédits fédéraux sont affectés au financement de l'aide à la formation et à l'emploi des citoyens sur tout le territoire national dans le cadre d'*Ententes de transfert relatives au marché du travail* conclues avec les provinces et territoires. La formation et les mesures de soutien qui sont en partie financées par ces transferts sont conçues et mises en œuvre par et dans les provinces et territoires en fonction de la situation locale du marché du travail et pour apporter une aide mieux ciblée aux Canadiens. La province de l'Ontario, par exemple, a instauré en 2015 le programme *Deuxième carrière* pour apporter une aide à la formation aux travailleurs âgés ou ayant une longue ancienneté touchés par une restructuration économique afin de les aider à se former à un nouveau métier dans des secteurs en tension (OCDE, 2015<sup>[45]</sup>).

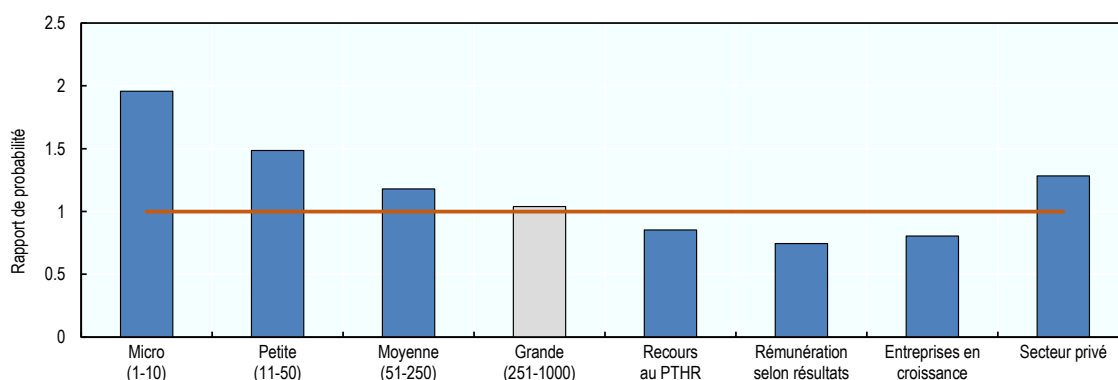
Source : OCDE (2019<sup>[4]</sup>), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2019 : L'avenir du travail*, <https://dx.doi.org/10.1787/b7e9e205-fr>.

## Caractéristiques des employeurs

Cette section recense les caractéristiques des employeurs qui sont corrélées à la probabilité que les salariés ne soient pas motivés à suivre les formations existantes. Le Graphique 4.6 présente une synthèse de ces corrélations pour l'ensemble des pays de l'OCDE ; les tableaux complémentaires au chapitre 4 publiés en ligne donnent les résultats par pays (Tableau d'annexe 4.A.1).

### Graphique 4.6. Caractéristiques des employeurs corrélées à la probabilité que les salariés ne soient pas motivés à suivre les formations disponibles

Ratios de probabilités estimés par régression logit



Note : les résultats présentés correspondent aux rapports de probabilités dérivés d'un modèle de régression logit réalisé sur l'ensemble des pays de l'OCDE qui couvre les travailleurs âgés de 25 à 65 ans. La variable dépendante « disposition à se former » est construite de manière à prendre la valeur 1 si le répondant se déclare disposé à suivre une formation liée à son emploi (qu'il s'agisse ou pas d'une personne en formation ou satisfaite du volume de formation dispensé), et de 0 s'il dit ne pas souhaiter suivre une formation. La régression comprend des variables de contrôle supplémentaires pour les caractéristiques du salarié, de l'emploi et de l'employeur. Pour les variables catégorielles, les ratios de probabilités se réfèrent à un changement discret par rapport au niveau de base (respectivement : très grandes entreprises (>1 000 salariés), entreprises qui n'appliquent pas les PTHR, entreprises qui n'ont pas recours à la rémunération en fonction des résultats, entreprises dont la croissance a été nulle au cours des 12 mois précédant l'enquête et entreprises non privées). Les colonnes grisées correspondent aux résultats qui ne sont pas statistiquement significatifs au niveau de confiance de 95 %. Les tableaux complémentaires au chapitre 4 publiés en ligne détaillent les résultats par pays. Voir Tableau d'annexe 4.A.1.

Source : OCDE, (2012<sup>[6]</sup>), (2015<sup>[7]</sup>), (2019<sup>[8]</sup>) *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), bases de données*, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataanalysis/>.

StatLink  <https://stat.link/3246rx>

## Taille de l'entreprise

Un large éventail de formations de qualité peut assurément stimuler l'intérêt des travailleurs pour l'apprentissage. Toutes les entreprises ne sont cependant pas en mesure de proposer un vaste choix de formations adaptées. Les petites entreprises, par exemple, disposent généralement de moyens plus limités, et comptent moins d'employés ayant besoin de formations identiques, si bien qu'il est plus difficile pour elles de réaliser des économies d'échelle. Elles risquent aussi d'éprouver des difficultés à trouver des travailleurs temporaires pour remplacer les salariés en formation, et sont moins aptes à définir les besoins en compétences. De surcroît, comme leurs services des ressources humaines sont plus restreints (voire inexistant), elles sont en général moins en mesure d'établir des programmes opérationnels de développement des compétences (Green et Martinez-Solano, 2011<sup>[46]</sup>).

Selon les données de l'Enquête européenne sur la formation professionnelle continue, le pourcentage d'entreprises assurant ce type de formation augmente avec la taille, ce qui laisse entrevoir un lien direct entre les ressources d'une entreprise et sa capacité à offrir des formations. Les données montrent que plus de 90 % des grandes entreprises (plus de 250 employés) proposent des formations à leurs salariés, contre 76 % des entreprises de taille intermédiaire (de 51 à 250 employés) et 57 % seulement des petites entreprises (11 à 50 employés)<sup>6</sup>.

Si les moyens dont disposent les petites entreprises sont limités et que le développement des compétences y est mal planifié, les salariés risquent de juger l'offre de formations inadaptée et inintéressante, et perdre à terme toute envie de se former. Le Graphique 4.6 montre que, toutes choses égales par ailleurs, les salariés de petites et moyennes entreprises (PME) sont généralement plus susceptibles de déclarer un manque d'intérêt pour la formation que ceux de plus grandes entreprises. En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui participent à l'enquête du PIAAC, c'est deux fois plus souvent le cas des salariés de microentreprises que celui de salariés de très grosses entreprises (plus de 1 000 employés). Parmi ces pays, c'est en Turquie et en République slovaque que la motivation des travailleurs à suivre une formation est plus étroitement corrélée à la taille de l'entreprise (voir les tableaux complémentaires au chapitre 4 publiés en ligne au Tableau d'annexe 4.A.1).

## Entreprises en croissance

Les résultats de l'enquête du PIAAC indiquent également que les entreprises en plein essor, c'est-à-dire celles qui sont très productives et actives, sont plus souvent en mesure de stimuler l'intérêt de leurs employés et leur participation à des formations. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les salariés d'entreprises en expansion sont moins susceptibles de déclarer ne pas souhaiter suivre de formation que ceux d'entreprises stables ou en déclin. Ce constat se vérifie tout particulièrement en Espagne et en République slovaque.

Divers facteurs peuvent expliquer la corrélation entre la croissance d'une entreprise et la disposition des travailleurs à suivre une formation. D'une part, ces entreprises consacrent peut-être davantage d'efforts à la mise au point de plans de développement des compétences efficaces, fondés sur un recensement de celles qui font défaut à leurs salariés, et d'incitations adaptées pour les encourager à les acquérir. De l'autre, les salariés ont sans doute le sentiment que continuer à acquérir des compétences dans une entreprise en croissance est un moyen d'améliorer leurs perspectives professionnelles et, dans un environnement de travail très dynamique, de conserver leur compétitivité face aux nouvelles recrues.

Comme la participation à la formation continue ne bénéficie pas uniquement aux salariés et à leurs employeurs, mais contribue à la hausse de la productivité globale, toutes les parties prenantes (pouvoirs publics compris) devraient appuyer la mise en place de programmes de formation efficaces - surtout dans les entreprises qui éprouvent des difficultés à en proposer en raison de contraintes institutionnelles ou contextuelles. L'Encadré 4.9 présente un exemple de bonne pratique, celui d'un programme qui soutient l'offre de formations dans les PME et assure ainsi l'insertion des plus défavorisés.

### Encadré 4.9. Développer la formation en cours d'emploi dans les PME

**France** : le programme *Formation en Situation de Travail* (FEST) est un programme de formation en cours d'emploi destiné aux PME et soutenu par le ministère du Travail et les partenaires sociaux depuis 2014. Pour formaliser la FEST, le ministère a appelé les organismes de financement de la formation (opérateurs de compétences, ou OPCO) à mettre au point des expériences de formation en situation de travail. Au total, 24 projets portés par 13 organismes ont été retenus à titre d'expériences pilotes. Ces projets présentaient quelques caractéristiques communes : ils portaient uniquement sur les entreprises de moins de 300 salariés ; ils donnaient priorité aux personnes peu qualifiées et à la diversité des profils des participants : nouveaux embauchés, travailleurs expérimentés et chômeurs. La formation comprenait des activités professionnelles courantes et des « éléments d'apprentissage » (des instants de réflexion par exemple). Le programme avait pour caractéristique que les petites entreprises (moins de 50 salariés) qui mettaient une FEST en œuvre étaient remboursées par leur OPCO. Une évaluation récente du programme a établi que le projet avait réussi à aider les participants à acquérir les compétences voulues, les apprenants et leurs supérieurs signalant que celles-ci étaient utiles à l'activité professionnelle actuelle du salarié. Le projet a également eu des retombées positives indirectes sur la confiance et l'autonomie des participants dans l'accomplissement de leurs tâches, et permis de consolider leurs relations de travail avec leurs supérieurs (Case et Freundlieb, 2018<sup>[47]</sup>).

Source : OCDE (2020<sup>[48]</sup>), *Enhancing Training Opportunities in SMEs in Korea*, <https://dx.doi.org/10.1787/7aa1c1db-en> ; OCDE (2017<sup>[49]</sup>), *Getting Skills Right: France*, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264284456-en> ; Case, F. et I. Freundlieb (2018<sup>[47]</sup>), *Expérimentation AFEST. Action de Formation En Situation de Travail*, <https://www.anact.fr/experimentation-afest-action-de-formation-en-situation-de-travail>.

### Pratiques de travail à haut rendement

Les PTHR couvrent un large éventail de pratiques, dont la flexibilité et l'autonomie dans le travail, le travail d'équipe et l'échange d'information, la formation et le développement, et la gestion des prestations, de l'avancement professionnel et de la performance (Fialho, Quintini et Vandeweyer, 2019<sup>[23]</sup>). Il ressort de travaux de l'OCDE que les salariés qui bénéficient souvent de ces pratiques reçoivent davantage de formations, formelles, non formelles et informelles, que ceux qui travaillent dans des cadres plus traditionnels. De surcroît, lorsque les entreprises ont recours aux PTHR, le rendement salarial des formations non formelles et informelles est plus élevé. Ainsi, les salariés d'établissements qui font appel à ces pratiques peuvent espérer une prime salariale supérieure de 12 % suite à une formation non formelle, et de 9 % suite à une formation informelle, à celle des employés d'entreprises où elles sont peu répandues (Fialho, Quintini et Vandeweyer, 2019<sup>[23]</sup>).

Le rendement salarial positif et appréciable de la formation pour les employés d'entreprises où les PTHR sont couramment appliquées laisse supposer que ces bonnes pratiques leur permettent de faire réellement usage de leurs acquis. Ils bénéficient de plus de flexibilité et d'autonomie dans leurs tâches quotidiennes, ce qui se traduit par une utilisation plus efficace de leurs compétences et de rendements individuels (salariaux) plus élevés. Plusieurs pays ont récemment encouragé l'innovation au travail et l'adoption des PTHR pour stimuler la croissance et la productivité (Encadré 4.10).

#### Encadré 4.10. Initiatives à l'appui des PTHR

- **Nouvelle-Zélande : la *High-Performance Working Initiative*.** Dans le cadre de son action visant à favoriser l'innovation dans les entreprises, la Nouvelle-Zélande s'est fixé pour objectif d'améliorer la productivité, et a choisi de s'attaquer en priorité à la faible valorisation des compétences des travailleurs. Le programme *High-Performance Working Initiative* aide les PME à rationaliser les pratiques de travail et à améliorer la performance tout en renforçant l'implication et la satisfaction des salariés. Des consultants spécialisés travaillent avec les entreprises pour développer leur productivité. Le programme est financé à parité par l'organisme public Callaghan Innovation et l'entreprise.
- **Exemples de renforcement de l'innovation et d'amélioration la productivité dans les entreprises australiennes.** En Australie, c'est le sentiment qu'un accroissement de l'innovation et de la productivité était nécessaire qui a motivé le soutien des pouvoirs publics aux PTHR. Plusieurs programmes ont cherché à encourager les meilleures pratiques dans ce domaine. Un précurseur en a été le *Best Practice Demonstration Programme* au début des années 90. Plus récent, le *Partners at Work Grants Programme*, dans l'État de Victoria, offre des subventions concurrentielles pour financer des changements bénéficiant à toutes les parties prenantes au sein de l'entreprise, notamment la mise en place de pratiques de travail collaboratives. Il apporte aux entreprises une aide destinée à financer le recrutement de consultants et les investissements correspondants dans la formation.

Source : OCDE/OIT (2017<sup>[50]</sup>), *Better Use of Skills in the Workplace: Why It Matters for Productivity and Local Jobs*, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264281394-en> ; OCDE (2019<sup>[51]</sup>), *OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations*, <https://dx.doi.org/10.1787/b377fbcc-en>.

Les PTHR apportent des avantages immédiats aux entreprises et à leurs employés, mais peuvent aussi avoir des retombées favorables à long terme : les salariés qui travaillent dans des entreprises qui font fortement appel à ces pratiques sont généralement plus disposés à investir dans des formations et dans le développement de leurs compétences. Les résultats présentés au Graphique 4.6 montrent qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les salariés d'entreprises caractérisées par un recours généralisé aux PTHR sont moins susceptibles d'être réticents à suivre des formations que ceux d'entreprises qui ne font pas appel à ces pratiques.

#### Rémunération en fonction des résultats

La rémunération en fonction des résultats (autrement dit, les primes) est l'un des moyens dont disposent les employeurs pour encourager la participation à la formation des adultes. Elle rattache la productivité des travailleurs à leur avancement professionnel et à leur rémunération moyennant des incitations constructives à acquérir des compétences utiles qui augmenteront leur productivité et leur rendement personnels. Il ressort des résultats figurant au Graphique 4.6 que les salariés dont la rémunération est liée à leurs résultats sont moins susceptibles de se désintéresser de la formation que les autres. Néanmoins, les résultats de l'enquête du PIAAC montrent que la corrélation entre l'augmentation de la rémunération en fonction des résultats et la motivation à se former des salariés varie considérablement selon les pays ; la plus forte est observée en Pologne et en Slovaquie, la plus faible en Autriche et en République tchèque (voir les tableaux complémentaires au chapitre 4 publiés en ligne au Tableau d'annexe 4.A.1).

## À quelles difficultés se heurtent les apprenants motivés qui ne peuvent atteindre leurs objectifs en matière de formation ?

Combattre le manque de motivation à suivre les formations existantes est pour de nombreux pays un enjeu clé, qui appelle des interventions portant sur divers facteurs, notamment l'âge, le niveau d'instruction, et les caractéristiques d'entreprises dont les pratiques et les systèmes d'incitation diffèrent. De manière plus générale, il suppose d'agir sur la culture de l'apprentissage chez tous les adultes. Or, les pays se heurtent à deux autres difficultés pour promouvoir la formation des adultes :

- ils doivent offrir un choix suffisamment large à ceux qui souhaiteraient suivre davantage de formations ;
- ils doivent lever les obstacles qui ont jusqu'alors empêché ceux qui le souhaitent de suivre les formations existantes.

D'une part, il ressort des données de l'enquête PIAAC que, dans les pays de l'OCDE, une proportion substantielle de répondants déclarent avoir participé à une formation, mais précisent qu'ils en auraient suivi d'autres s'ils en avaient eu la possibilité. Ces travailleurs sont des *apprenants actifs et demandeurs* et représentent une part considérable de la population active (15 % des travailleurs, en moyenne, dans l'OCDE, et pas moins de 24 % en Nouvelle-Zélande). Pour les pouvoirs publics, trouver des moyens adaptés de satisfaire à leurs objectifs d'apprentissage et leur offrir d'autres possibilités de se former constitue un défi majeur, car cela suppose de cerner les divers obstacles à la formation propres à cette catégorie de travailleurs et d'y remédier.

D'autre part, toujours selon l'enquête, 11 % environ des travailleurs des pays de l'OCDE disent souhaiter suivre une formation, mais n'avoir pas été en mesure de le faire. Le problème de cette catégorie de travailleurs *inactifs mais motivés* n'est pas un manque de disposition à se former, mais le manque d'accès aux programmes de formation. De nombreux pays peinent à leur apporter l'assistance voulue.

L'importance de chacune de ces catégories varie d'un pays à l'autre. Comme on l'observe au graphique 4.3, le pourcentage d'apprenants actifs et demandeurs est supérieur à la moyenne de l'OCDE en Nouvelle-Zélande, aux États-Unis, au Danemark et à Singapour, où plus de 20 % de ceux qui ont pu suivre une formation ont signalé souhaiter en suivre d'autres pour atteindre leurs objectifs. En Turquie, en Grèce et en République slovaque, en revanche, 5 % seulement des répondants à l'enquête PIAAC ont déclaré souhaiter bénéficier d'autres formations.

La Corée (18 %) et l'Espagne (16 %) sont les pays qui affichent les plus fortes proportions d'individus *inactifs mais motivés* (la moyenne de l'OCDE s'établissant à 11 %) qui, quoique désireux de suivre une formation, n'ont pu le faire, ce qui laisse supposer des obstacles substantiels à l'accès à la formation.

## Quelles sont les caractéristiques personnelles des travailleurs inactifs mais motivés et des apprenants actifs et demandeurs ?

Les *apprenants actifs et demandeurs* et les *inactifs mais motivés* ont pour caractéristique commune d'être mécontents de la capacité des systèmes de formation de leur pays à satisfaire leurs objectifs d'apprentissage personnels. Les raisons de cette insatisfaction et les interventions publiques nécessaires pour remédier à ces problèmes sont toutefois radicalement différentes.

Les résultats figurant au Graphique 4.7 indiquent par exemple que les personnes inactives mais motivées sont plus souvent des femmes, des travailleurs peu qualifiés, ou des personnes dépourvues des connaissances de base en informatique. Ces caractéristiques expliquent, en partie tout au moins, que ces personnes, quoique désireuses de suivre une formation, n'aient pu en bénéficier. Par exemple, à l'heure où l'évolution technologique bouleverse nos modes de vie et de travail, le manque de compétences numériques de base ne peut que brider la capacité d'un individu à utiliser les nombreux nouveaux outils d'apprentissage numérique dont l'usage se répand dans les pays. De fait, il ressort des résultats présentés au Graphique 4.7 qu'en moyenne, dans la zone OCDE, 11 % des personnes inactives mais motivées n'ont aucune expérience de l'informatique ou sont peu qualifiés (25 % d'entre elles sont tout au plus diplômées du premier cycle de l'enseignement secondaire). Bon nombre d'entre elles occupent en outre un emploi de faible qualité, et 32 % environ sont employées dans des entreprises ayant très peu recours aux PTHR. Pour permettre aux travailleurs peu qualifiés de se former, les pays pourraient élargir l'offre de formations à leur intention et les aider en parallèle à acquérir des compétences numériques de base.

À l'inverse, les résultats montrent que les apprenants *actifs et demandeurs* (à savoir ceux qui ont suivi des formations mais ont déclaré souhaiter en suivre d'autres), ont généralement un niveau d'instruction élevé (58 % ont suivi des études supérieures), possèdent les compétences numériques de base (98 % d'entre eux avaient une expérience de l'informatique) et sont employés dans des entreprises relativement importantes où le recours aux PTHR est relativement plus élevé.

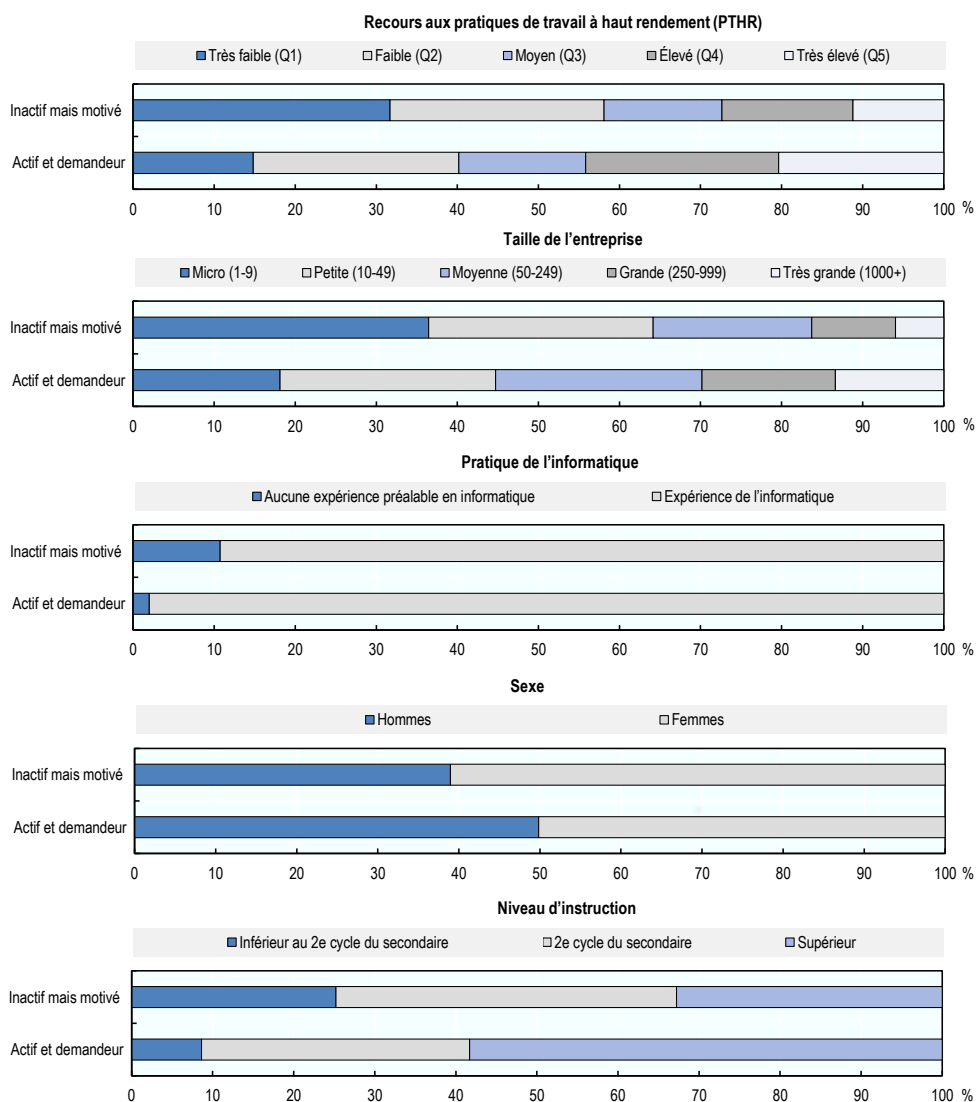
### Des obstacles contextuels empêchent des apprenants par ailleurs motivés d'atteindre leurs objectifs en matière d'apprentissage

Comme analysé à la section précédente, les caractéristiques personnelles (comme l'âge, le niveau de qualification et les compétences numériques) peuvent en partie expliquer que les apprenants motivés ne soient pas en mesure d'atteindre leurs objectifs en matière de formation. Des obstacles contextuels (les contraintes financières, le manque de temps, les obligations familiales, voire l'absence de soutien de l'employeur) interviennent sans doute également. Leur importance et leur fréquence peuvent cependant varier considérablement selon que les individus aspirent à bénéficier d'autres formations (*actifs et demandeurs*) ou souhaiteraient simplement y avoir accès (*inactifs mais motivés*). Les informations contenues dans l'enquête du PIAAC apportent des éclairages sur la diversité des corrélations entre ces obstacles et des personnes dont les objectifs d'apprentissage diffèrent.

Les données de l'enquête permettent de classer les barrières à la formation en sept grandes catégories : l'absence de prérequis, les contraintes liées au coût de la formation, l'absence de soutien de l'employeur, le manque de temps lié au travail, les obligations familiales, l'inconfort des horaires et du lieu de formation, et les obstacles « divers ». Les résultats présentés au Graphique 4.8 montrent que pour les personnes inactives mais motivées, les obligations familiales et le coût de la formation sont les principales entraves à l'apprentissage. Le groupe des apprenants actifs et demandeurs, en revanche, évoque souvent le manque de temps lié au travail, l'inconfort des horaires et du lieu de formation, et le manque de soutien de l'employeur parmi les obstacles qui les empêchent de suivre suffisamment (d'autres) de formations.

### Graphique 4.7. Les « inactifs mais motivés » appartiennent souvent à des catégories menacées d'exclusion, alors que les « actifs et demandeurs » sont plus souvent des travailleurs très qualifiés désireux de suivre d'autres formations

Composition des catégories inactifs mais motivés et actifs et demandeurs, selon les caractéristiques des individus, des emplois et des employeurs



Note : L'axe des ordonnées correspond aux pourcentages de personnes *inactives mais motivées* et d'apprenants *actifs et demandeurs* affichant certaines caractéristiques. Le recours aux PTHR est classé par quintile d'intensité d'utilisation, Q1 correspondant à une utilisation « très faible », et Q5 à une utilisation « très élevée ».

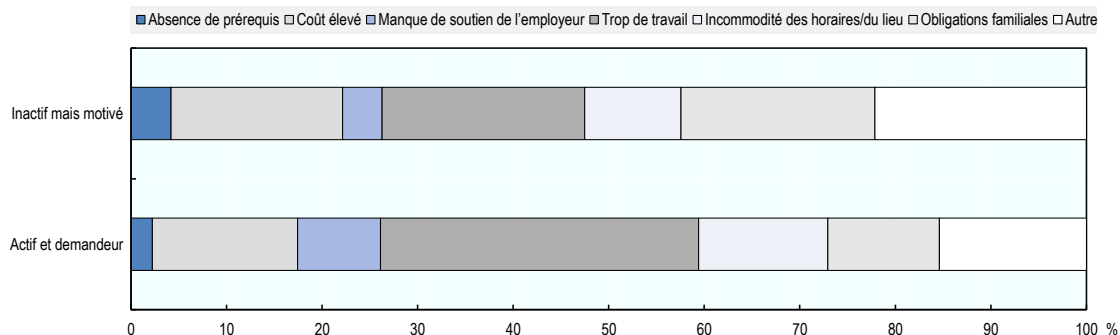
Source : OCDE, (2012<sup>[6]</sup>), (2015<sup>[7]</sup>), (2019<sup>[8]</sup>) *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)*, bases de données, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

StatLink  <https://stat.link/bulg03>



## Graphique 4.8. Les « inactifs mais motivés » et les « apprenants actifs et demandeurs » font état d'obstacles contextuels distincts à la formation

Pourcentage des obstacles déclarés à la formation, par profil d'apprenant, pays de l'OCDE



Note : L'axe des ordonnées correspond aux pourcentages de personnes *inactives mais motivées* et d'apprenants *actifs et demandeurs* voyant dans l'obstacle considéré la principale barrière à la formation.

Source : OCDE, (2012<sup>[6]</sup>), (2015<sup>[7]</sup>), (2019<sup>[8]</sup>) *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)*, bases de données, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

StatLink  <https://stat.link/i3el81>

## Les obligations familiales brident-elles l'accès à la formation de personnes par ailleurs motivées ?

On constate au Graphique 4.8 que 20 % des adultes *inactifs mais motivés* citent les obligations familiales parmi les obstacles à la formation, contre 12 % seulement des actifs et demandeurs. Les femmes, les jeunes adultes (25-34 ans) et les parents d'enfants à charge sont particulièrement susceptibles de renoncer à une formation pour des raisons familiales et de se retrouver dans la catégorie des *inactifs mais motivés*. Les obligations familiales pèsent de manière disproportionnée sur les femmes inactives mais motivées. En effet, pas moins de 28 % d'entre elles indiquent ne pas pouvoir suivre une formation pour cette raison, contre 8 % seulement des hommes. Dans le cas des parents avec enfants à charge, l'écart entre les sexes atteint 23 % (27 % pour les femmes, 4 % pour les hommes). Les résultats montrent aussi que les obligations familiales constituent un obstacle particulièrement important pour les jeunes de 25 à 34 ans. Les mesures visant à stimuler la participation des (jeunes) femmes à la formation doivent prévoir une assistance à celles qui doivent s'occuper de parents âgés ou d'enfants à charge afin d'atténuer ces contraintes (OCDE, 2019<sup>[8]</sup>).

Les résultats présentés au Tableau 4.1 laissent entendre qu'un pourcentage élevé d'apprenants motivés établissent des priorités entre leur famille, leurs responsabilités professionnelles et leur investissement dans de nouveaux apprentissages. Les responsabilités familiales peuvent créer des obstacles distincts à la formation, notamment une moindre flexibilité (obstacle situationnel) et la nécessité de faire appel à des services de garde d'enfants (obstacle institutionnel). Les obligations familiales et la multiplicité des tâches qu'elles engendrent empiètent sur le temps d'étude personnel, et peuvent donc empêcher les apprenants d'établir un rituel d'apprentissage adapté, détournant leur attention de l'étude et diminuant la productivité des processus d'apprentissage.

**Tableau 4.1. Obstacles éventuels à la participation des adultes à la formation**

Type d'obstacle	Définition
Situationnel	Résulte de la situation personnelle de l'étudiant (emploi ou responsabilités familiales par exemple)
Dispositionnel	Repose sur les convictions, attitudes ou valeurs de l'étudiant
Institutionnel	Dépend du contexte institutionnel

Source : Cross, K. (1981<sup>[52]</sup>), *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*.

Les données d'une enquête portant sur l'Irlande (Mooney et O'Rourke, 2017<sup>[20]</sup>) constatent que pour les femmes, qu'elles soient fortement motivées à suivre une formation ou pas, les enfants constituent un obstacle insurmontable. L'étude montre que la naissance d'un enfant diminue la capacité des femmes à suivre un programme d'enseignement formel à temps plein. La participation des parents à la formation des adultes suppose donc l'existence de services de garde d'enfants bon marché ou gratuits, dont l'absence semble avoir des retombées disproportionnées sur les jeunes femmes désireuses de se former (voir les tableaux complémentaires au chapitre 4 publiés en ligne au Tableau d'annexe 4.A.1).

En soulageant les mères de leurs obligations parentales pendant les heures de formation ou d'étude personnelle, on peut leur assurer l'espace mental et l'énergie nécessaires pour se consacrer pleinement à l'apprentissage. La prestation de services d'accueil de qualité et souples pour les enfants revêt donc une importance capitale, surtout quand les activités de formation ont lieu en dehors des heures scolaires, lorsque les enfants sont à la maison ou avec leurs parents. Les mesures à cet égard doivent être conçues de manière à ce que les enfants et les parents très actifs puissent atteindre leurs objectifs éducatifs. Ainsi, la perte d'une allocation de garde d'enfants lorsque les parents interrompent leur travail à temps plein pour suivre une formation les dissuade inévitablement d'y participer (Pennacchia, Jones et Aldridge, 2018<sup>[22]</sup>).

Lorsque les parents ne travaillent pas mais sont cependant assujettis à des obligations familiales, des horaires de formation souples, notamment des cours à temps partiel le matin, peuvent les encourager à suivre une formation « à la demande », plutôt que selon un emploi du temps prédéfini et trop rigoureux. Par ailleurs, des cadres d'apprentissage ouverts, qui leur permettent d'être accompagnés de leurs enfants, peuvent en partie résoudre les difficultés liées aux responsabilités familiales, et renforcer dans le même temps les avantages sociaux et relationnels que procurent la participation simultanée des parents et des enfants à la formation (Pennacchia, Jones et Aldridge, 2018<sup>[22]</sup>).

### **Coût de la formation**

Le coût de la formation est semble-t-il l'un des principaux obstacles à la participation aux programmes de formation. Le Graphique 4.8 montre qu'il est une barrière particulièrement importante pour les personnes *inactives mais motivées*, mais aussi, dans une moindre mesure, pour les apprenants actifs et demandeurs. Les caractéristiques et le statut professionnel des personnes constituant ces deux catégories expliquent probablement que l'importance de ce facteur diffère entre les deux : en effet, les *inactifs mais motivés* sont en majorité peu qualifiés et possèdent de faibles compétences numériques, tandis que les actifs et demandeurs sont généralement très qualifiés et ont une bonne maîtrise du numérique. Ces éléments influent sur leur statut respectif au regard de l'emploi et sur les ressources financières qu'ils peuvent consacrer à la formation, ce qui a des répercussions importantes sur les stratégies que les responsables publics retiendront pour cibler ces personnes et appuyer l'offre de formations. En fait, il apparaît que les gouvernements qui mettent en place des incitations financières pour diminuer le coût des formations devraient les orienter sur celles qui s'adressent aux travailleurs inactifs mais motivés, qui sont pour la plupart peu qualifiés et illetrés.

D'autres analyses fondées sur les données de l'enquête du PIAAC confirment que les contraintes financières sont une entrave majeure à la participation des chômeurs aux formations, et leur ferment généralement totalement l'accès à ces dernières, même lorsqu'ils sont très motivés. Près d'un tiers (31 %)

des chômeurs évoquent le coût parmi les barrières à la formation, contre 18 % des salariés de la catégorie des apprenants *inactifs mais motivés*<sup>7</sup>.

La faiblesse des qualifications, le statut de chômeur, ou l'exercice d'un emploi de faible qualité peuvent créer un cercle vicieux en vertu duquel les travailleurs ne disposent pas d'une palette de compétences suffisante pour améliorer leurs perspectives professionnelles et sont dans le même temps incapables de financer la formation dont ils auraient besoin pour évoluer. Plusieurs pays ont mis en place des programmes destinés à aider les travailleurs à suivre une formation et à améliorer leur situation sur le marché du travail (Encadré 4.11).

À l'heure où la crise sanitaire et économique du COVID-19 continue de mettre à rude épreuve les budgets publics, il est difficile d'imaginer les moyens appropriés de soutenir les programmes d'apprentissage et de financer les activités de formation. Le financement de la formation des adultes devrait être réparti à parts égales entre les parties prenantes censées en bénéficier, notamment dans le cadre de pactes de financement conclus entre les gouvernements, les employeurs et les particuliers. Divers mécanismes de financement, destinés aux entreprises et aux particuliers, sont déjà en place dans les pays de l'OCDE (voir également l'Encadré 4.11). Il s'agit notamment d'aides financières ciblées accordées sous forme de bourses, de prêts, de subventions ou de soutien aux employeurs afin d'alléger partiellement la charge financière liée à l'offre de formations. Les partenaires sociaux peuvent également y participer, facilitant ainsi la mutualisation des dépenses entre les entreprises et les travailleurs (OCDE, 2019<sup>[4]</sup>).

Les responsables des politiques de l'éducation et du travail devraient également unir leurs efforts pour mettre au point des mesures bénéficiant aux apprenants. Outre l'octroi de bourses et de subventions qui diminuent les frais de formation, la politique du travail devrait veiller à ce que les apprenant potentiels qui bénéficient d'allocations ou de prestations (de chômage par exemple) puissent les conserver pendant la formation. L'absence de conseils précis ou l'incohérence des prestations sociales risquent de mettre ces personnes en position de fragilité, excluant ainsi toute possibilité de formation (Mooney et O'Rourke, 2017<sup>[20]</sup>).

#### Encadré 4.11. L'Initiative en faveur de la formation des adultes (*Initiative Erwachsenenbildung*)

En 2012, l'Autriche a instauré un programme coordonné pour aider les adultes à acquérir gratuitement des compétences et des qualifications de base.

Celui-ci vise à donner au plus grand nombre la possibilité d'acquérir des compétences de base et (ou) un diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire (*Pflichtschule*) pour leur permettre de prendre part au développement social, culturel, technologique et économique. Il comporte deux filières : i) une formation aux compétences de base (couvrant au moins trois matières parmi les suivantes : allemand, mathématiques, compétences numériques, langue/anglais et compétences d'apprentissage) qui comprend de 100 à 400 heures d'enseignement ; ii) une formation de la deuxième chance qui mène au diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire (*Hauptschulabschluss*) et compte 1 160 heures d'enseignement.

##### Accueil

Selon l'évaluation du premier cycle du programme, 83 % des participants se sont dits satisfaits de la formation ; 93 % ont déclaré qu'ils avaient atteint leurs objectifs et que leurs attentes avaient été satisfaites (Stoppacher et Edler, 2014<sup>[53]</sup>). Les répondants ont estimé que le programme marquait un « bond en avant » et une amélioration par rapport à l'offre existante, bon nombre d'entre eux regrettant toutefois sa faible couverture au regard des besoins actuels de la population.

### Efficacité

Les évaluations des deux premiers cycles montrent que le programme a dépassé ses objectifs chiffrés (Stoppacher et Edler, 2014<sup>[53]</sup>); (Steiner, 2017<sup>[54]</sup>). L'évaluation de 2017 a constaté que : i) les taux d'abandon se situaient aux environs de 22 % pour les deux filières ; et ii) la transition vers l'enseignement supérieur ou l'emploi était difficile pour les plus âgés et les demandeurs d'asile, et plus aisée pour les actifs (d'après les données qualitatives) (Steiner, 2017<sup>[54]</sup>).

### Facteurs de réussite

- La coopération entre l'État fédéral et les Länder dans le cadre de l'élaboration et la mise en œuvre du programme
- La participation de toutes parties prenantes à la conception du programme dès les phases initiales
- Une évaluation préalable approfondie des besoins.

Source : OCDE (2020<sup>[17]</sup>), *Increasing adult learning Participation: Learning from Successful Reforms*, <https://dx.doi.org/10.1787/cf5d9c21-en>; Steiner, M. (2017<sup>[54]</sup>), *Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung*; Stoppacher, P. et M. Edler (2014<sup>[53]</sup>), *Evaluation der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung*.

## L'absence de prérequis peut limiter l'accès à la formation de personnes par ailleurs motivées

Des obstacles réglementaires peuvent décourager ou empêcher les personnes qui le souhaiteraient de suivre une formation. « L'absence de prérequis » semble constituer un obstacle majeur qui empêche deux fois plus de personnes *inactives mais motivées* que d'apprenants *actifs et demandeurs* de se former (Graphique 4.9).

Souvent, l'absence de prérequis est un obstacle « formel », plutôt que réel, en ce qu'elle est davantage liée à un manque de reconnaissance des acquis antérieurs (ou des formations informelles) qu'à l'absence effective d'un minimum de prérequis pour les personnes qui souhaiteraient suivre une formation. De nombreux pays de l'OCDE ont mis en place des systèmes de reconnaissance des acquis antérieurs (RAA), indispensables pour permettre aux adultes peu qualifiés mais motivés de suivre des formations. Néanmoins, la qualité et l'efficacité de ces systèmes varient considérablement dans les pays et entre eux, ce qui crée d'autres barrières à l'accès à la formation de nombreux individus motivés, notamment les moins qualifiés.

Quelques pays ont déjà entrepris de remédier à ce problème en améliorant les mécanismes de validation des acquis antérieurs. La France, par exemple, a assoupli les conditions d'accès des personnes peu qualifiées au système de reconnaissance et de certification des compétences (« validation des acquis de l'expérience »). Les entreprises sont tenues d'informer leurs salariés du système de certification dans le cadre de l'entretien qu'elles doivent mener tous les deux ans avec eux pour évaluer leurs perspectives d'évolution professionnelle (Mathou, 2016<sup>[55]</sup>).

Au Portugal, les centres Qualifica s'adressent aux adultes peu qualifiés (entre autres) et ont intégré la RAA à leur offre globale de services d'orientation. Le programme a pour caractéristique essentielle d'apporter une assistance aux personnes peu qualifiées pendant toute la durée de la procédure de reconnaissance des compétences. En 2017, 28 804 adultes se sont inscrits au programme, et 10 157 ont reçu un certificat (OCDE, 2019<sup>[12]</sup>).

L'un dans l'autre, il ressort de travaux antérieurs que les responsables publics doivent s'efforcer de simplifier le système de RAA pour les personnes peu qualifiées et d'éviter les procédures complexes afin

de faciliter son utilisation. En parallèle, et dans la mesure du possible, les prestataires de formation devraient éviter de fixer des critères d'admissibilité trop élevés, et créer des classes homogènes où les personnes qui possèdent des compétences de base n'hésitent pas à exprimer leurs besoins en matière d'apprentissage. L'intégration de participants aux faibles compétences en littératie, en numératie et en informatique à un environnement d'apprentissage trop complexe risque d'entraîner des abandons ou des échecs, surtout lorsque ces personnes se sentent en décalage par rapport au niveau de la classe (Mooney et O'Rourke, 2017<sup>[20]</sup>). Une étude menée au Royaume-Uni a constaté que l'intégration généralisée de compétences en littératie et en numératie dans le programme de formation augmentait les taux de rétention et de réussite, et que de nombreux apprenants acquièrent, outre les compétences professionnelles enseignées, ces compétences fondamentales (Casey et al., 2007<sup>[56]</sup>).

### Les contraintes professionnelles et le manque de temps compromettent la capacité des individus motivés à atteindre complètement leurs objectifs d'apprentissage

Un emploi du temps professionnel chargé est le principal obstacle à la participation des deux groupes - *apprenants actifs et demandeurs* (38 %) et *inactifs mais motivés* (21 %) - à la formation. Un emploi à temps plein, surtout pour les personnes ambitieuses qui effectuent souvent des heures supplémentaires et travaillent dans des environnements professionnels concurrentiels, ne permet pas toujours d'être suffisamment disponible pour d'autres engagements, y compris la formation.

Des approches nouvelles et plus souples à l'apprentissage, comme les formations modulaires ou en ligne, peuvent alléger les pressions professionnelles dans les cas où les travailleurs ne sont pas en mesure de concilier un emploi du temps contraignant et leur désir de formation. La formation modulaire, qui divise le programme d'apprentissage en modules autonomes et certifiés, permet aux apprenants d'organiser leur propre emploi du temps (Encadré 4.12).

#### Encadré 4.12. Des formations modulaires pour tenir compte des contraintes de temps

- Au Danemark, les apprenants peuvent combiner des modules de différents programmes de formation (programmes de gestion avancée et d'encadrement ; formations aux compétences de base ; enseignement supérieur, enseignement et formation professionnelle ; enseignement général non formel par exemple) pour obtenir un diplôme officiel (OCDE, 2019<sup>[2]</sup>).
- En Flandre (Belgique), les centres de formation des adultes (*Centra voor Volwassenonderwijs*) dispensent des formations dans de nombreux domaines, notamment techniques et linguistiques. Celles-ci sont entièrement modulaires : l'apprenant reçoit un certificat partiel à l'issue de chaque module et, une fois achevé le programme complet, un certificat formel reconnu par le gouvernement flamand (OCDE, 2019<sup>[57]</sup>).
- Au Mexique, le programme « Modèle Éducation pour la vie et le travail » permet aux adultes peu qualifiés d'obtenir un diplôme en suivant différents modules aux niveaux initial, intermédiaire (enseignement primaire) et avancé (premier cycle de l'enseignement secondaire) (OCDE, 2019<sup>[12]</sup>).

Source : OCDE (2019<sup>[4]</sup>), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2019 : L'avenir du travail*, <https://dx.doi.org/10.1787/b7e9e205-fr>.

L'innovation et la numérisation ont permis de diversifier l'offre de formations, de multiplier les voies d'accès aux programmes et d'atteindre de nouveaux apprenants partout dans le monde. L'apprentissage numérique soulève toutefois plusieurs difficultés. Un problème essentiel tient à la nécessité de valider une formation virtuelle, à distance ou numérique, de manière à indiquer clairement aux employeurs potentiels

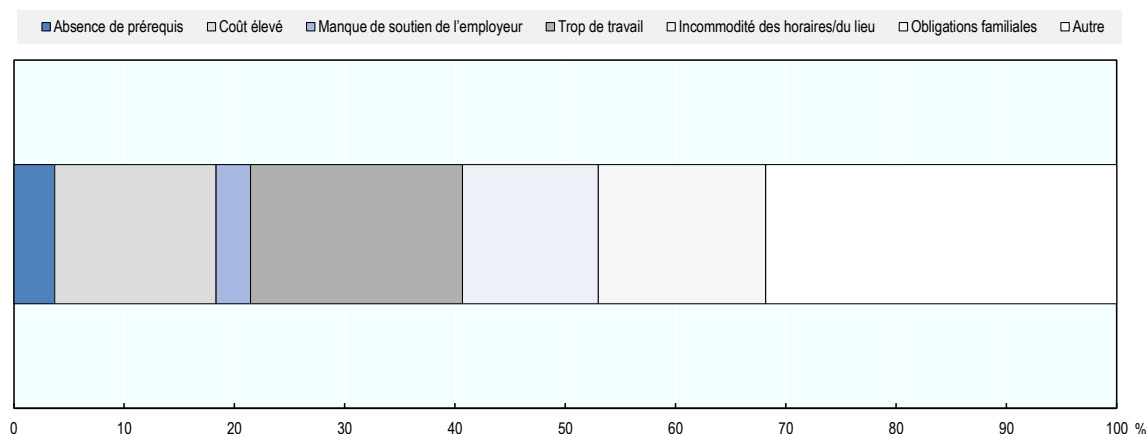
la nature des compétences acquises au moyen d'un certificat ou d'un diplôme. Les diplômes dits « alternatifs », comme les badges numériques, les microdiplômes et les certificats professionnels ou sectoriels – occupent une place de plus en plus importante dans le paysage de la formation des adultes, mais ne sont pas suffisamment répandus ni reconnus par les employeurs. Les pouvoirs publics, en collaboration avec les prestataires de formations publics et privés, doivent améliorer la reconnaissance et la qualité des diplômes numériques par la mise en place d'une certification appropriée, d'une assurance-qualité, et d'un dispositif de suivi et d'évaluation des résultats des formations.

### Autres obstacles à la participation à la formation des adultes et dispositifs visant à encourager les seniors à se former

Les travaux antérieurs de l'OCDE (OCDE, 2019<sup>[2]</sup>) par exemple, fondés sur des données de l'enquête du PIAAC, ont surtout porté sur l'influence exercée par des obstacles explicites, comme les contraintes financières, le manque de temps ou les obligations familiales, et se sont moins intéressés aux « autres » entraves à la formation. Pourtant, les apprenants citent souvent ces « autres » entraves parmi les obstacles de poids à la formation.

Il ressort de l'enquête PIAAC que des barrières « autres » que celles mentionnées dans les six grandes catégories analysées jusqu'ici concernent tout particulièrement les travailleurs seniors (55-65 ans). Ainsi, 32 % des personnes *inactives mais motivées* de cette tranche d'âge les évoquent parmi les principaux freins à la formation, ce qui constitue le pourcentage de réponses le plus élevé parmi les différents choix proposés aux répondants (Graphique 4.9)<sup>8</sup>.

#### Graphique 4.9. Pourcentage des obstacles à la formation signalés par les adultes inactifs mais motivés de la tranche des 55-65 ans, pays de l'OCDE



Note : le graphique illustre le pourcentage de personnes inactives mais motivées âgées de 55 à 65 ans voyant dans l'obstacle considéré la principale barrière à la formation.

Source : OCDE, (2012<sup>[6]</sup>), (2015<sup>[7]</sup>), (2019<sup>[8]</sup>) *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), bases de données*, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

StatLink  <https://stat.link/ex0r2l>

S'il est difficile de préciser les éléments qui entrent dans la catégorie des « autres obstacles », l'absence de services de conseil et d'orientation, la médiocrité de l'offre de formation, les obstacles motivationnels et les normes sociales comptent parmi ceux dont des études antérieures ont montré qu'ils freinaient la participation à la formation.

*Primo*, tout disposés que soient les individus à suivre une formation, certains ne disposent peut-être pas d'indications sur les moyens d'y accéder, les programmes les plus pertinents et leurs retombées éventuelles sur leur évolution professionnelle. Des services d'information, de conseil et d'orientation bien conçus peuvent offrir aux étudiants éventuels des informations aisément compréhensibles, actualisées et adaptées à leurs besoins, conseils financiers compris. Une assistance visant à définir les déficits de compétences et à orienter les apprenants vers les programmes les plus appropriés peut faciliter l'accès à la formation et relever le taux de participation (OCDE, 2019<sup>[4]</sup> ; Pennacchia, Jones et Aldridge, 2018<sup>[22]</sup>).

*Secundo*, un autre frein important peut être l'absence de formations appropriées et personnalisées, surtout pour les travailleurs seniors dont les compétences de base sont parfois faibles ou qui peinent à adopter les nouvelles technologies numériques. Des travaux antérieurs ont souligné l'importance d'une offre de formations correspondant aux dispositions personnelles des participants. Dans certains cas, l'absence de structure clairement définie, imposant des dates limites par exemple, peut dissuader les apprenants de suivre et de mener à terme une formation. Pareillement, l'assignation des apprenants à des cours trop difficiles risque de fragiliser leur confiance en soi et de compromettre leur intérêt pour d'autres formations.

*Tertio*, les résultats précédemment présentés dans ce chapitre montrent que la motivation à apprendre est l'un des indicateurs les plus fiables de la disposition à se former. L'individu acquiert cette motivation tôt dans la vie et à l'école, en développant des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage : il a notamment été démontré que le parcours scolaire antérieur des apprenants construit leur estime de soi et leur confiance dans leur aptitude à apprendre. Ainsi, les adultes qui ont éprouvé des difficultés à des stades antérieurs de leur formation manquent parfois de confiance en eux-mêmes ou associent l'apprentissage à des expériences négatives qu'ils ne souhaitent pas reproduire à l'âge adulte. De même, un retour à la formation peut paraître insurmontable après une longue interruption du parcours éducatif (dans le cas des seniors, par exemple) ou professionnel (dans celui des chômeurs de longue durée ou des femmes qui retournent au travail après un congé-maternité prolongé). L'organisme irlandais de formation des adultes, AONTAS, a constaté que bon nombre de ces apprenants adultes réussissent leur formation s'ils ont vécu des expériences initiales positives, souvent dans le cadre de formations peu exigeantes, non accréditées, qui leur permettent d'acquérir des compétences comportementales et de gagner en confiance (AONTAS, 2013<sup>[19]</sup>).

*Quarto*, les pairs ou la famille peuvent susciter à l'égard de l'apprentissage des attentes négatives qui risquent de décourager l'aspiration à se former à des stades ultérieurs de la vie. Les normes sociales, et le jugement porté sur les personnes qui « retournent à l'école », peuvent aussi dissuader les seniors de continuer à se former : une étude menée en Corée a montré qu'alors même que 75 % des seniors n'avaient pas reçu le niveau d'instruction qu'ils souhaitaient, il leur était plus difficile de l'acquérir plus tard dans la vie en raison d'une culture socialement conservatrice, des pressions exercées par les enfants ou d'autres membres de la famille pour les en dissuader, et des mentalités sociales.

En parallèle, les seniors risquent de perdre tout intérêt pour la formation si celle-ci ne se traduit pas par des gains substantiels sur le marché du travail - ce qui est malheureusement souvent le cas, les employeurs n'offrant guère d'aide aux travailleurs âgés désireux de se former. Plusieurs pays déploient cependant des moyens considérables pour soutenir les entreprises qui proposent des programmes de formation à leurs employés seniors (Encadré 4.13).

### Encadré 4.13. Encourager les employeurs à former les seniors

- En Allemagne, l'agence fédérale pour l'emploi appuie la formation des employés peu qualifiés et seniors des PME au travers du programme WeGebAU. Les PME perçoivent une subvention qui couvre 75 % des frais de formation des travailleurs âgés de 45 ans et plus ; les microentreprises comptant moins de 10 salariés sont subventionnées à hauteur de 100 %. Des évaluations du programme ont constaté qu'il aide les participants à prolonger leur durée d'activité, mais qu'il n'a aucune répercussion sur les salaires ou sur la probabilité d'en tirer des bénéfices ultérieurement (Dauth, 2017<sup>[58]</sup> ; OCDE, 2019<sup>[2]</sup>).
- Au Luxembourg, les entreprises privées peuvent percevoir une aide à concurrence de 15 % du montant annuel investi dans la formation ; 35 % des salaires de certains des employés en formation, dont ceux âgés de plus de 45 ans, sont couverts par les subventions (Luxembourg Government, 2019<sup>[59]</sup>).
- En Slovénie, le « Programme d'aide globale aux entreprises pour un vieillissement actif des salariés » offre des incitations financières aux employeurs pour qu'ils mettent sur pied des plans d'action et des stratégies visant à assurer une meilleure gestion des seniors (plus de 45 ans) et développent les compétences de ces employés. Des ateliers de renforcement des capacités sont organisés pour améliorer l'aptitude des responsables des ressources humaines et des DG à gérer une main d'œuvre vieillissante (OCDE, 2017<sup>[60]</sup>).

Source : OCDE (2019<sup>[4]</sup>), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2019 : L'avenir du travail*, <https://dx.doi.org/10.1787/b7e9e205-fr>.

## Quels sont les facteurs qui incitent les apprenants satisfaits à suivre une formation ?

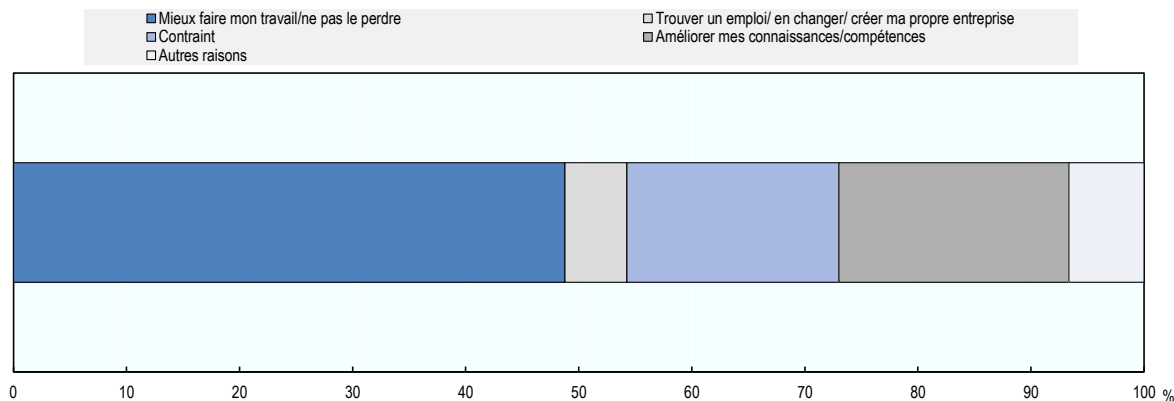
Les sections précédentes ont analysé les enjeux liés au manque de motivation à se former, ainsi que les obstacles à la formation d'apprenants motivés qui ne sont pas en mesure de réaliser leurs objectifs d'apprentissage. Néanmoins, un pourcentage appréciable d'individus suivent des formations et les jugent suffisantes. Les informations contenues dans l'enquête du PIAAC permettent d'examiner les raisons qu'ont ces *apprenants satisfaits* de suivre des formations, et de définir ainsi les moyens pour les entreprises de mieux adapter leur offre aux souhaits des apprenants.

Les données de l'enquête du PIAAC (Graphique 4.10) montrent que près de 50 % des *apprenants satisfaits* suivent des formations pour atteindre un niveau d'excellence dans leur emploi. Elles révèlent également que l'envie de « mieux faire son travail » est une motivation particulièrement importante pour les adultes qui ont un niveau d'instruction élevé, ainsi que pour les jeunes cohortes arrivant sur le marché du travail et en début de carrière (25-34 ans) ; son importance semble diminuer avec l'âge. L'adaptation du contenu de la formation aux besoins changeants du marché du travail est donc une mesure déterminante pour mobiliser les apprenants et leur permettre de satisfaire leurs objectifs d'apprentissage, au moment où ils entrent dans la vie active notamment.

On notera également que 20 % des *apprenants satisfaits* interrogés ont déclaré avoir suivi une formation simplement pour développer leur savoir et leurs compétences. Ainsi, de nombreux individus cherchent des formations qu'ils peuvent utiliser dans des cadres divers, autres que leurs activités professionnelles quotidiennes, ce qui laisse entendre que les adultes instruits qui bénéficient de bonnes conditions de travail sont plus enclins à se former à des fins de perfectionnement personnel. En mobilisant la participation des employés à des formations techniques et ciblées, mais aussi à des activités d'apprentissage plus horizontales et globales, on peut donc les inciter à se former tout au long de leur vie.



## Graphique 4.10. La moitié des apprenants satisfaits suivent des formations pour exceller dans leur travail



Note : le graphique présente, pour chacune des raisons citées, le pourcentage des adultes *actifs et satisfaits* ayant déclaré quelle était sa principale motivation à suivre une formation. L'intitulé « mieux faire mon travail/ne pas le perdre » rassemble les répondants qui ont cité pour principal motif de participation à une formation « mieux faire mon travail et (ou) améliorer mes perspectives professionnelles » ou « être moins exposé au risque de perdre mon emploi ». L'intitulé « trouver un emploi/ en changer/ créer ma propre entreprise » regroupe ceux qui ont cité « accroître mes chances d'obtenir un emploi, ou de changer d'emploi ou de métier » ou « créer ma propre entreprise ». L'intitulé « contraint » se rapporte aux répondants qui ont déclaré : « J'ai été contraint de suivre une formation ». L'intitulé « améliorer mes connaissances/compétences » rend compte de ceux qui ont cité pour principal motif « améliorer mes connaissances ou mes compétences sur un thème qui m'intéresse ». L'intitulé « autres raisons » réunit ceux qui ont répandu « obtenir un certificat » ou « autre motif ».

Source : OCDE (2019<sup>[8]</sup>), Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), (bases de données 2012, 2015, 2019), <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

StatLink  <https://stat.link/d5xfgo>

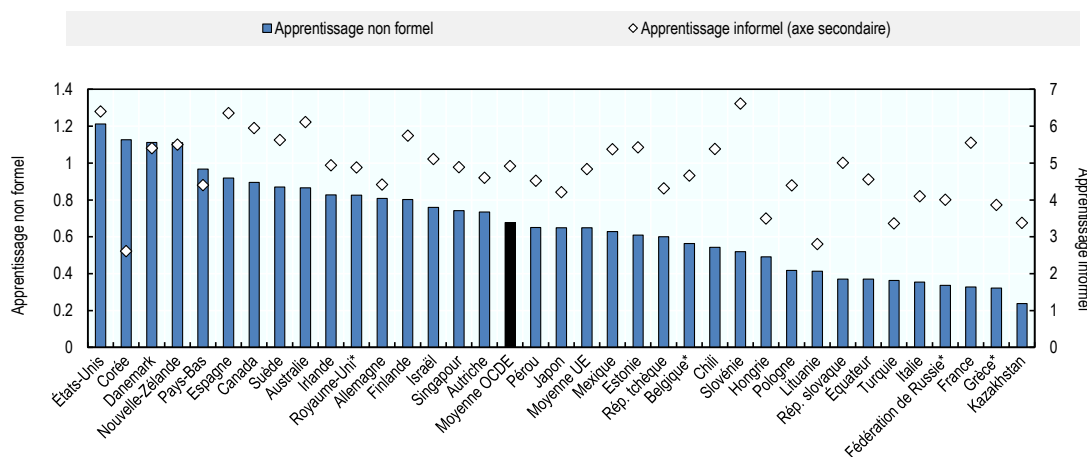
## Les pertes de formation et le COVID-19 : les effets des confinements induits par la pandémie sur la participation des travailleurs aux programmes de formation des adultes

Le COVID-19 a empêché de nombreux employeurs d'assurer des formations en présentiel sur le lieu de travail, ce qui a réduit le taux de participation des travailleurs et pourrait amener bon nombre d'entre eux à renoncer à se former par la suite. Si certains ont pu, grâce à la technologie, suivre des formations sur les plateformes numériques, bien des formes d'apprentissage (informel notamment) n'ont pu être assurées en raison de la distanciation physique et de la fermeture des entreprises.

Comme le montre le Graphique 4.11, l'apprentissage informel était au moins deux fois plus courant que l'apprentissage non formel avant la pandémie, même selon les hypothèses les plus modérées. L'écart entre le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage non formel et à l'apprentissage informel est important dans tous les pays.

## Graphique 4.11. Nombre d'heures d'apprentissage non formel et informel, par pays

Nombre d'heures hebdomadaires d'apprentissage non formel et informel, par travailleur



Note : le graphique établit une comparaison internationale du nombre d'heures hebdomadaires moyen d'apprentissage non formel et informel par travailleur.

\*Belgique, Fédération de Russie, Grèce et Royaume-Uni : voir les notes du Graphique 4.1.

Source : OCDE, (2012<sup>[6]</sup>), (2015<sup>[7]</sup>), (2019<sup>[8]</sup>) *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)*, bases de données, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

StatLink  <https://stat.link/4rdfex>

## Répercussions de la pandémie sur les différents secteurs

Si la pandémie de COVID-19 a contraint la quasi-totalité des entreprises à repenser leur organisation, certains secteurs ont été plus exposés que d'autres à l'interruption des activités non essentielles. La mise à l'arrêt de l'économie a frappé de plein fouet les travailleurs du secteur du tourisme et des loisirs, y compris ceux de l'aviation civile. D'autres, notamment dans les secteurs de services essentiels, comme la santé, ont été mobilisés pour prêter assistance aux populations et aux entreprises. Pour eux, l'activité n'a jamais cessé. L'ampleur des fermetures sectorielles et l'aptitude des entreprises à transférer leurs activités en ligne ont été les deux facteurs déterminants de la possibilité pour les travailleurs d'accéder à des formations.

Il est difficile de mesurer précisément l'ampleur des interruptions d'activité sectorielles dans chaque pays, et le pourcentage de travailleurs contraints en conséquence de rester chez eux. Les analyses qui suivent développent deux scénarios distincts - suspension d'activité *généralisée* et suspension d'activité *partielle* - sur lesquels fonder l'évaluation du nombre moyen d'heures d'apprentissage non formel et informel que les travailleurs de différents secteurs ont perdues pendant la pandémie. On peut y voir les deux « extrêmes » des différentes situations dans lesquelles les pays ont pu se trouver, selon les mesures de restriction en place. Les pays ont vu leur situation évoluer à mesure que la pandémie progressait, et ont pu se situer à n'importe quel point entre les deux scénarios.

Le scénario de suspension *généralisée* a été élaboré à partir des hypothèses établies pour l'édition 2020 des *Perspectives économiques de l'OCDE* (OCDE, 2020<sup>[61]</sup>) pour évaluer les effets sur le PIB de l'interruption des activités dans sept secteurs durement frappés (Tableau 4.2). Pour améliorer la couverture sectorielle, l'analyse a intégré les chiffres concernant trois autres secteurs (MISE, 2020<sup>[62]</sup>). Le scénario de suspension *partielle* rend compte d'un assouplissement limité des mesures de restriction, et

suppose un redémarrage progressif de l'activité dans les pays où l'amélioration de la situation pandémique le permet. Les taux de suspension d'activité ont ensuite été recalculés au moyen de l'indice « d'essentialité » des différents secteurs (au niveau à deux chiffres [divisions] de la Classification industrielle internationale de toutes les branches d'activité économique [CITI], comme estimés dans Fana et al. (2020<sup>[63]</sup>)), suivant l'hypothèse selon laquelle les pays qui lèvent certaines des restrictions commencent par les activités les plus essentielles<sup>9</sup>. Cela implique que les activités considérées les plus essentielles (indice=1) passent à un taux de suspension d'activité de 0 %, et que les moins essentielles (indice=0) conservent le taux précédemment estimé dans le cadre du scénario de *suspension généralisée*. Le Tableau 4.2 récapitule les taux du scénario de *suspension partielle*, recalculés au niveau sectoriel à un chiffre.

Si ces chiffres mettent en lumière le recul de l'activité économique dans l'OCDE, ils ne permettent pas d'établir des scénarios distincts pour chaque pays. Cette simplification s'impose pour éviter une multitude de scénarios en constante évolution à mesure que la pandémie progresse, mais il convient d'en tenir compte lorsque l'on analyse les comparaisons internationales. S'agissant des estimations sectorielles dégagées de l'analyse MISE, l'extrapolation s'effectue en sens inverse, des résultats par pays aux résultats globaux ; c'est un élément dont l'interprétation finale des résultats doit également tenir compte. Les secteurs qui ne sont pas explicitement mentionnés au Tableau 4.2 sont supposés en activité, même s'ils ne sont pas encore revenus à la normale dans de nombreux pays. Il convient donc de voir dans le total des heures d'apprentissage perdues l'extrémité inférieure de la fourchette d'estimations.

### **Incidence des suspensions d'activité induites par le COVID-19 sur la possibilité pour les travailleurs de se former**

D'après les résultats présentés au Graphique 4.12, les possibilités d'apprentissage offertes aux travailleurs pendant les périodes de suspension d'activité généralisée dans les pays de l'OCDE auraient diminué de 18 %, en moyenne, pour les formations non formelles, et de 25 % pour les formations informelles. Ces estimations tiennent compte du transfert partiel des activités de formation en ligne, selon la faisabilité du télétravail dans les différents pays et secteurs évoquée plus haut<sup>10</sup>. Le Graphique 4.12 donne un aperçu international de l'incidence estimée du repli des activités économiques lié à la pandémie sur le nombre d'heures de formation informelle et non formelle suivies par un travailleur moyen pendant chaque semaine de restriction. Les écarts entre pays tiennent aux différences entre les taux de participation moyens des salariés aux activités d'apprentissage et à la structure économique propre à chaque pays. Ainsi, le nombre d'heures de formation perdues sera sans doute plus élevé dans les économies qui sont tributaires de secteurs dont l'activité repose sur la présence physique des travailleurs.

Tableau 4.2. Fermetures sectorielles (%)

Secteur (CITE, un chiffre)	Taux supposé de suspension d'activité	
	Scénario de <i>suspension généralisée</i>	Scénario de <i>suspension partielle</i>
Activités extractives (section B)	100 %	63 %
Activités de fabrication (section C)	50 %	35 %
Construction (section F)	50 %	47 %
Commerce de gros et de détail (section G)	75 %	35 %
Activités d'hébergement et de restauration (section I)	75 %	75 %
Activités immobilières (section L)	40 %	40 %
Activités professionnelles, scientifiques et techniques (section M)	50 %	29 %
Activités de services administratifs et d'appui (section N)	100 %	64 %
Arts, spectacles et loisirs (section R)	100 %	100 %
Autres activités de services (section S)	100 %	86 %

Note : on peut voir dans les deux scénarios les deux « extrêmes » des différentes voies que les pays peuvent suivre, selon les mesures de restriction en place. De ce fait, on peut supposer que les pays où la situation sanitaire autorise un retour progressif à l'activité en fonction du degré « d'essentialité » des secteurs correspondent au scénario de *suspension d'activité partielle*, tandis qu'un confinement rigoureux correspond au scénario de *suspension d'activité généralisée*. Tout au long de la pandémie, les pays peuvent moduler les mesures de confinement et se situer à n'importe quel point entre ces deux extrêmes. Les données sectorielles se fondent sur la CITI Rév. 4 dans tous les pays. Les calculs sont basés sur l'hypothèse d'un arrêt général de l'activité économique, et non limité à certaines régions seulement.

1. Les sept secteurs couverts par OCDE (2020<sup>[61]</sup>) sont les suivants : construction (section F) ; commerce de gros et de détail (section G) ; activités d'hébergement et de restauration (section I) ; activités immobilières (section L) ; activités professionnelles, scientifiques et techniques (section M) ; arts, spectacles et loisirs (section R) ; autres activités de services (section S).

2. Les trois secteurs complémentaires ajoutés sur la base de (MISE, 2020<sup>[62]</sup>) sont les suivants : activités extractives (section B) ; activités de fabrication (section C) ; activités de services administratifs et d'appui (section N).

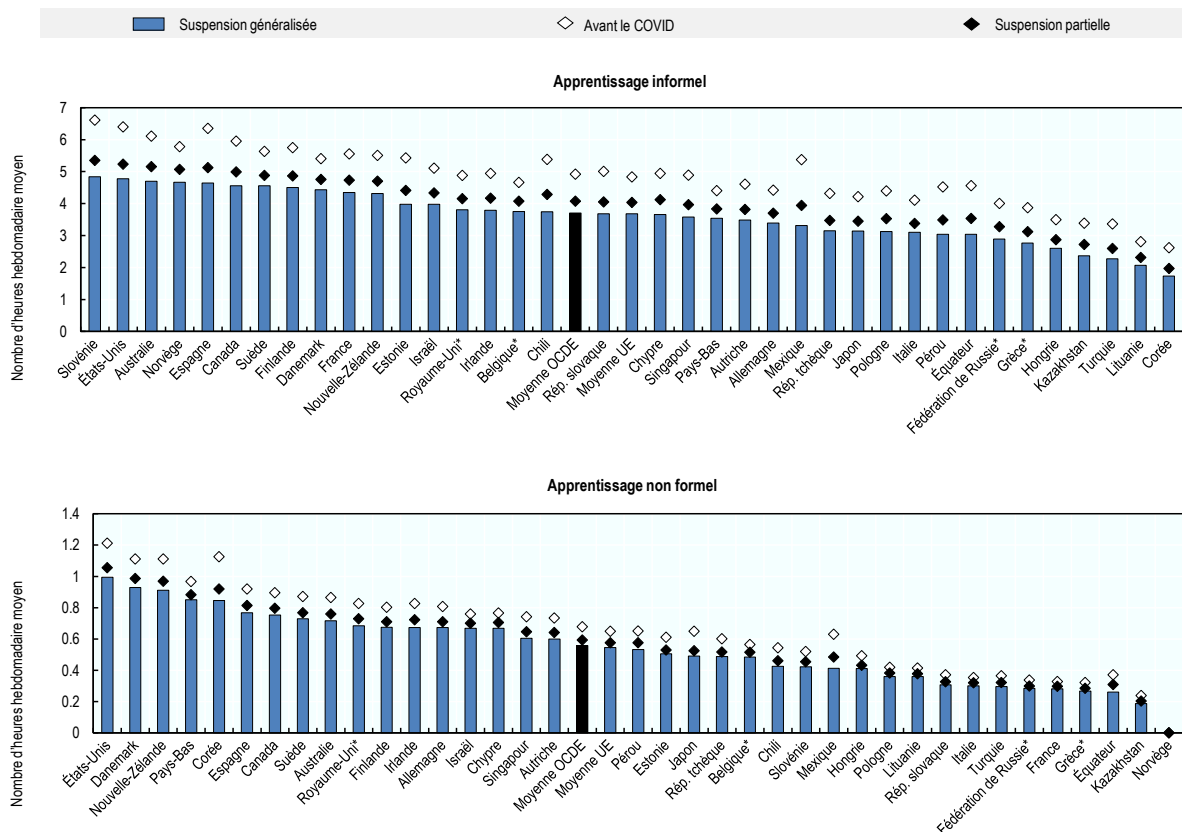
3. Fana et al. (2020<sup>[63]</sup>) analysent les mesures de restriction imposées en Italie, en Espagne et en Allemagne. Se fondant sur les décrets nationaux relatifs au confinement, les auteurs classent l'ensemble des secteurs économiques sur une échelle « d'essentialité ». Dans les différents pays, les secteurs classés dans la catégorie « absolument essentiels » sont la production alimentaire et pharmaceutique, les services d'utilité publique, les transports et la santé (indice=1). À l'autre extrême, les secteurs jugés « non essentiels » (loisirs, activités d'hébergement et de restauration par exemple) se voient affecter un indice de 0. Une valeur comprise entre 0 et 1 est assignée aux activités intermédiaires, selon le degré auquel elles satisfont des besoins fondamentaux.

4. Les secteurs supposés en activité sont les suivants : agriculture, sylviculture et pêche (section A) ; production et distribution d'électricité, de gaz, de vapeur et climatisation (section D) ; distribution d'eau ; réseau d'assainissement ; gestion des déchets et remise en état (section E) ; transport et entreposage (section H) ; information et communication (section J) ; activités financières et d'assurances (section K) ; administration publique et défense ; sécurité sociale et obligatoire (section O) ; éducation (section P) ; santé et action sociale (section Q) ; activités des ménages privés employant du personnel domestique ; activités non différenciées de production de biens et de services des ménages privés pour usage propre (section T).

Source : OCDE (2020<sup>[61]</sup>) *Perspectives économiques de l'OCDE, Volume 2020 Numéro 1*, <https://doi.org/10.1787/e26dfe32-fr> ; calculs de l'OCDE fondés sur MISE (2020<sup>[62]</sup>), *Ministero delle Infrastrutture e Sviluppo Economico, Decreto ministeriale 25 marzo 2020 – Nuovo Coronavirus*. Modifiche al DPCM 22 marzo 2020, et sur Fana, M. et al. (2020<sup>[63]</sup>), *The COVID confinement measures and EU labour markets COVID & Empl Working Group*, <http://dx.doi.org/10.2760/079230>.

## Graphique 4.12. Incidence estimée du repli de l'activité économique liée au COVID-19 sur la possibilité pour les travailleurs de se former, par pays

Nombre moyen d'heures de formation par travailleur, avant la pandémie et suivant les deux scénarios de suspension d'activité



Note : le nombre d'heures de formation correspondant à chaque scénario tient compte de la faisabilité du télétravail à l'échelon des pays. Les pays sont classés par ordre ascendant du nombre d'heures de formation dans le cadre du scénario de suspension d'activité généralisée.

\*Belgique, Fédération de Russie, Grèce et Royaume-Uni : voir les notes du Graphique 4.1.

Source : OCDE (2012<sup>[6]</sup>), (2015<sup>[7]</sup>), (2019<sup>[8]</sup>), *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), bases de données*, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>; OCDE (2020<sup>[61]</sup>) *Perspectives économiques de l'OCDE, Volume 2020 Numéro 1*, <https://dx.doi.org/10.1787/e26dfe32-fr>; Fana, M. et al. (2020<sup>[63]</sup>), *The COVID confinement measures and EU labour markets*, <http://dx.doi.org/10.2760/079230>; Espinoza, R. et L. Reznikova (2020<sup>[64]</sup>), « Who can log in? The importance of skills for the feasibility of teleworking arrangements across OECD countries », <https://dx.doi.org/10.1787/3f115a10-en>.

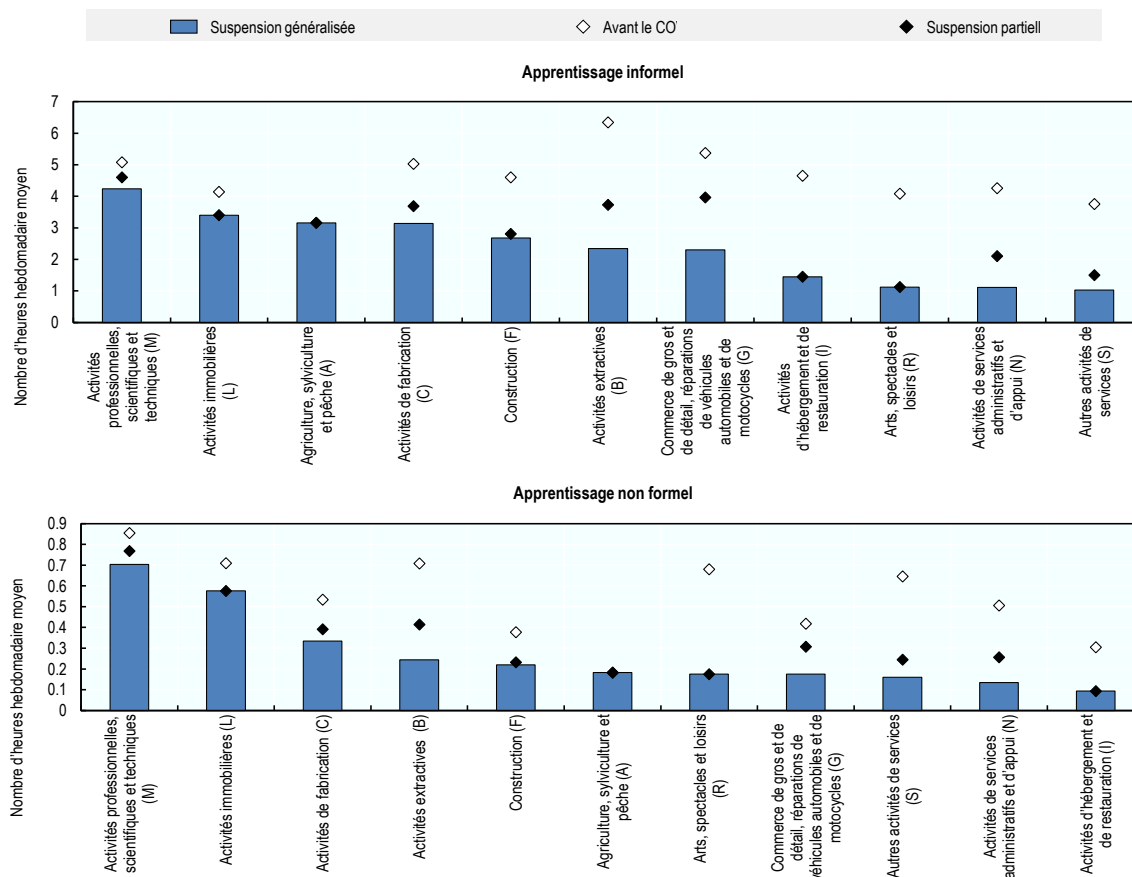
StatLink  <https://stat.link/xqg6df>

Selon les analyses sectorielles présentées au Graphique 4.13, l'incidence la plus prononcée du recul de l'activité économique sur les possibilités de formation informelle et non formelle dans le cas d'une suspension d'activité généralisée aurait concerné les personnes travaillant dans les secteurs des activités de services administratifs et d'appui (N), des arts, spectacles et loisirs (R) et des autres activités de services (S). Ces employés ont en moyenne perdu près de trois quarts de ces possibilités de formation par rapport à la période précédant la pandémie. Dans le cas d'une suspension d'activité partielle, quand la situation épidémiologique s'améliore et que l'activité reprend dans un plus grand nombre de secteurs, celui des arts, spectacles et loisirs (R) demeure le plus atteint (ces activités étant jugées non essentielles). Comme dans le cas des résultats internationaux, les différences sectorielles tiennent aux variations du nombre d'heures de formation dans un scénario au fil de l'eau, conjuguées au degré d'interruption de


l'activité à laquelle chaque secteur a été contraint (dans le cas d'une suspension d'activité généralisée) et à l'indice « d'essentialité » sectoriel qui détermine le scénario de suspension partielle.

### Graphique 4.13. Incidence du recul de l'activité économique liée au COVID-19 sur le nombre d'heures de formation, par secteur

Nombre moyen d'heures de formation par travailleur, avant la pandémie et suivant les deux scénarios de suspension d'activité



Note : le nombre d'heures de formation correspondant à chaque scénario tient compte de la faisabilité du télétravail au niveau des secteurs. Les pays sont classés par ordre ascendant du nombre d'heures de formation dans le cadre du scénario de suspension d'activité généralisée. Source : OCDE, (2012<sup>[6]</sup>), (2015<sup>[7]</sup>), (2019<sup>[8]</sup>) *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)*, bases de données, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>. OCDE (2020<sup>[61]</sup>) *Perspectives économiques de l'OCDE, Volume 2020 Numéro 1*, <https://dx.doi.org/10.1787/e26dfe32-fr>.

StatLink  <https://stat.link/ksd9w3>

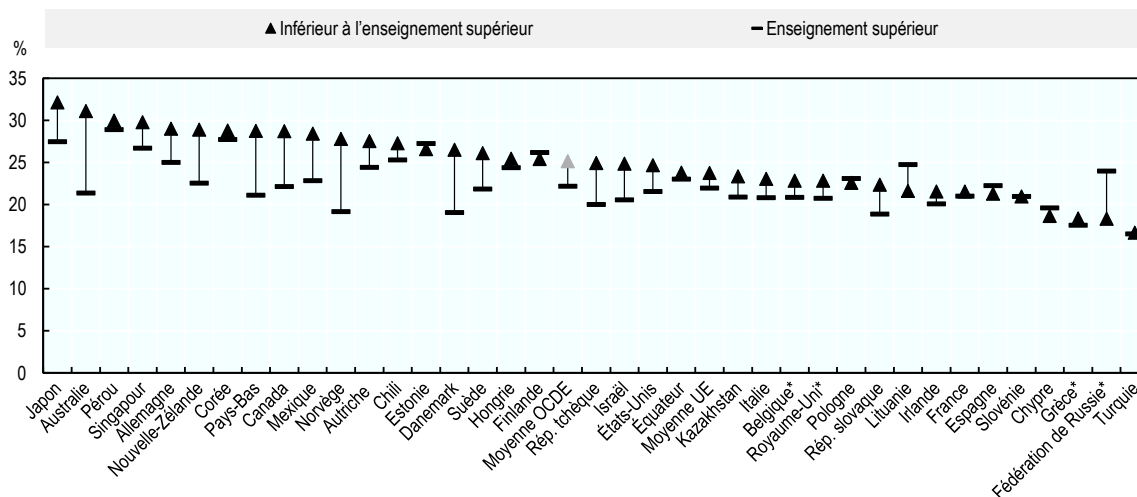
### Les travailleurs peu qualifiés sont les plus touchés par la diminution des possibilités d'apprentissage due à l'arrêt de l'activité économique

Les travailleurs peu qualifiés sont généralement surreprésentés dans les secteurs les plus durement frappés par les fermetures induites par la pandémie, et ont eu moins de possibilités de recourir au travail numérique et à distance. Dans le cas d'une suspension d'activité généralisée, 25 % des travailleurs n'ayant pas suivi d'études supérieures auraient été touchés, en moyenne, dans l'OCDE (Graphique 4.14), contre

22 % environ des travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur, soit 3 points d'écart. En Australie et en Norvège, cet écart atteindrait au moins 10 points de pourcentage.

### Graphique 4.14. Probabilité d'être touché par la suspension de l'activité sectorielle durant les confinements généralisés, par pays et par niveau d'instruction

Pourcentage de travailleurs dont le secteur a dû suspendre son activité par suite des mesures liées au COVID-19



Note : les travailleurs touchés sont employés dans des secteurs dont l'activité est supposée être partiellement ou totalement interrompue dans le cadre du scénario de suspension généralisée. Dans un secteur dont l'activité a été réduite de moitié, 50 % des travailleurs sont touchés. Ces calculs ne tiennent pas compte de la possibilité de travailler à distance. Les pays sont classés par ordre descendant du pourcentage de travailleurs n'ayant pas suivi d'études supérieures dont le secteur a dû interrompre son activité par suite des mesures liées au COVID-19.

\*Belgique, Fédération de Russie, Grèce et Royaume-Uni : voir les notes du Graphique 4.1.

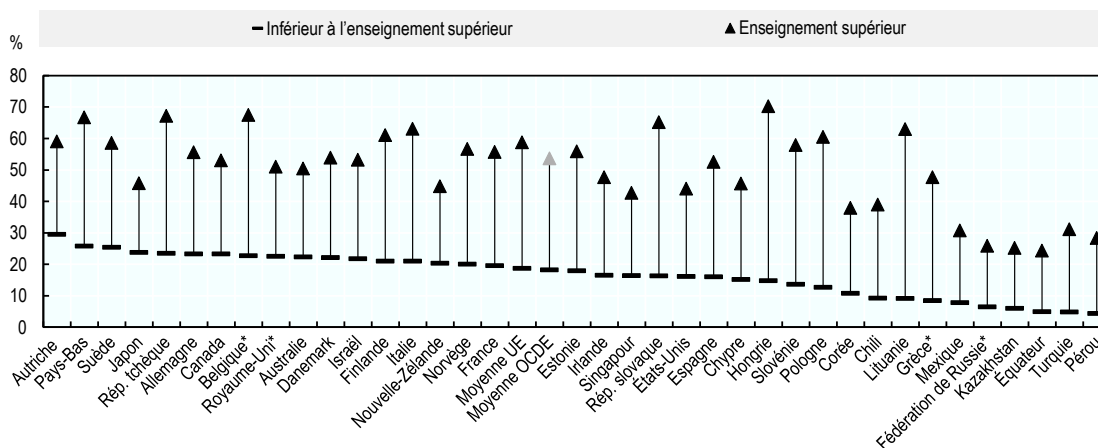
Source : OCDE (2012<sup>[6]</sup>), (2015<sup>[7]</sup>), (2019<sup>[8]</sup>), Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), bases de données, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/> ; OCDE (2020<sup>[61]</sup>) *Perspectives économiques de l'OCDE, Volume 2020 Numéro 1*, <https://dx.doi.org/10.1787/e26dfe32-fr>.

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

Le creusement des inégalités pourrait également dériver de l'impossibilité pour différentes catégories de travailleurs de travailler à distance. Le Graphique 4.15 laisse entendre que les travailleurs peu qualifiés exercent plus souvent des emplois de service qui exigent une présence physique : en moyenne, 54 % des salariés diplômés du supérieur ont pu travailler depuis leur domicile, chiffre qui se monte à 18 % à peine des autres (Espinoza et Reznikova, 2020<sup>[64]</sup>).

## Graphique 4.15. Faisabilité du télétravail

Pourcentage de travailleurs dont les emplois sont compatibles avec le télétravail, par pays et par niveau d'instruction



Note : les pays sont classés par ordre décroissant de la faisabilité de travailler à distance pour les salariés n'ayant pas suivi d'études supérieures.

\*Belgique, Fédération de Russie, Grèce et Royaume-Uni : voir les notes du Graphique 4.1

Source : OCDE (2012<sup>[6]</sup>), (2015<sup>[7]</sup>), (2019<sup>[8]</sup>), *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), bases de données*, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/> ; Espinoza, R. et L. Reznikova (2020<sup>[64]</sup>), « Who can log in? The importance of skills for the feasibility of teleworking arrangements across OECD countries », <https://dx.doi.org/10.1787/3f115a10-en>.

StatLink  <https://stat.link/9etghr>

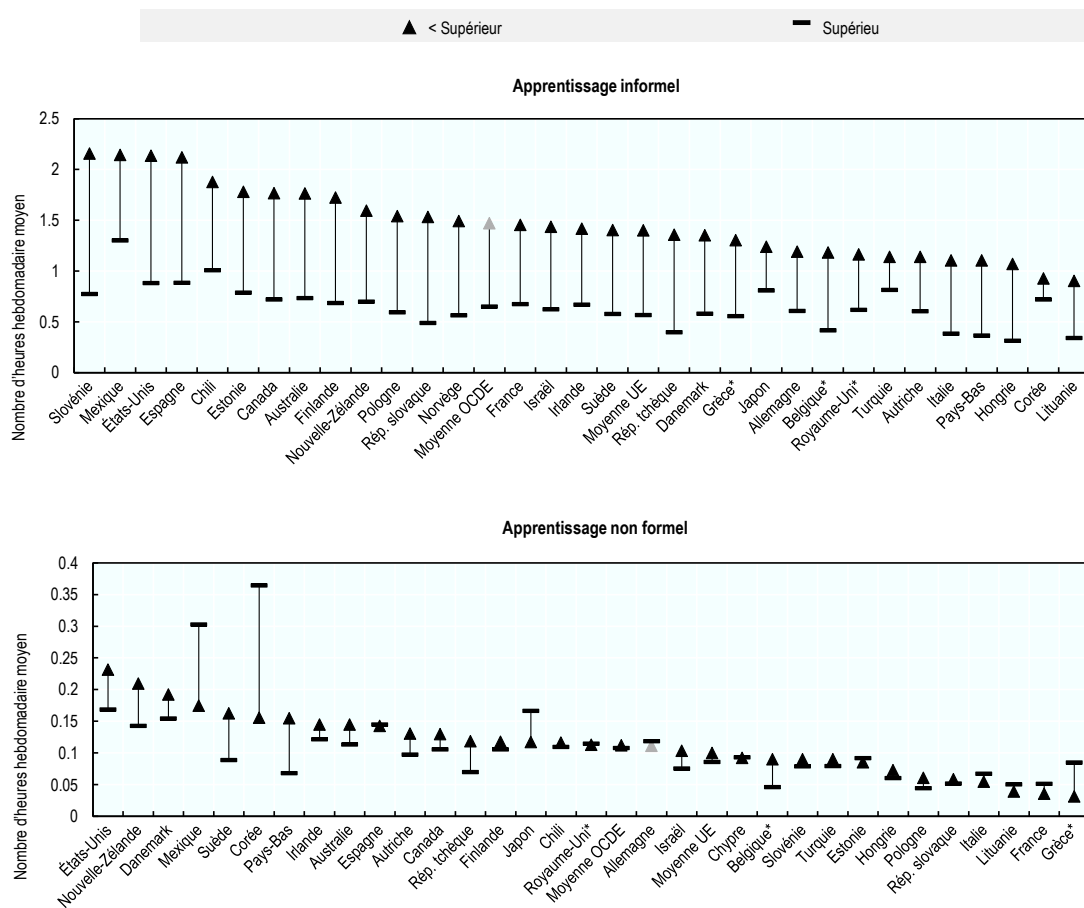
Conjointement, ces deux effets se sont traduits par des « pertes de formation » variables selon le niveau d'instruction des travailleurs. Selon les estimations, la diminution des possibilités de formation informelle aurait été dans l'ensemble deux fois plus importante pour les travailleurs moyennement et peu qualifiés que pour les diplômés du supérieur. Dans le scénario de suspension généralisée, un employé diplômé du supérieur moyen aurait perdu un peu plus de 30 minutes de formation informelle par semaine, contre 1.5 heure pour un employé dont le niveau ne dépasse pas le deuxième cycle du secondaire (Graphique 4.16.) Les disparités varient selon les pays et sont particulièrement prononcées en Espagne, aux États-Unis, en République slovaque et en Sloveenie.

Les travailleurs qui n'ont pas atteint un niveau d'études supérieures sont aussi plus susceptibles de ne pas avoir pu bénéficier de formations non formelles. C'est aux Pays-Bas que l'écart le plus large est observé, en termes absolus et relatifs : l'incidence sur les travailleurs peu et moyennement qualifiés est 2.3 fois plus importante que pour les diplômés du supérieur. En Corée et au Mexique, les travailleurs diplômés du supérieur ont été privés d'un volume sensiblement plus important de formation informelle que les travailleurs peu instruits. Le Graphique 4.16 présente les écarts par pays.



## Graphique 4.16. Incidence sur le nombre d'heures de formation hebdomadaire moyen durant les suspensions généralisées d'activité

Nombre d'heures hebdomadaires de formation perdues. Moyenne par travailleur, par pays et par niveau d'instruction



Note : l'incidence tient compte à la fois des fermetures sectorielles, comme dans OCDE (2020<sub>[61]</sub>) (suspension généralisée d'activité), et de la faisabilité du télétravail à l'échelon sectoriel.

\*Belgique, Grèce et Royaume-Uni : voir les notes du Graphique 4.1

Source : OCDE (2012<sub>[6]</sub>), (2015<sub>[7]</sub>), (2019<sub>[8]</sub>), *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), bases de données*, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/> ; OCDE (2020<sub>[61]</sub>) *Perspectives économiques de l'OCDE, Volume 2020 Numéro 1*, <https://dx.doi.org/10.1787/e26dfe32-frhttps://doi.org/10.1787/16097408> ; et Espinoza, R. et L. Reznikova (2020<sub>[64]</sub>), « Who can log in? The importance of skills for the feasibility of teleworking arrangements across OECD countries », <https://dx.doi.org/10.1787/3f115a10-en>.

StatLink  <https://stat.link/0v3njs>

## Références

- AONTAS (2013), *Community education, long term unemployment and the labour market. Action Plan for Jobs 2014: Submission to the Department of Jobs, Enterprise and Innovation, and Forfás*, <http://www.aontas.com> (consulté le 2 août 2020). [19]
- Case, F. et I. Freundlieb (2018), *Expérimentation AFEST. Action de Formation En Situation de Travail | Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail (Anact)*, <https://www.anact.fr/experimentation-afest-action-de-formation-en-situation-de-travail> (consulté le 21 juillet 2020). [47]
- Casey, H. et al. (2007), « *You wouldn't expect a maths teacher to teach plastering... » Embedding literacy, language and numeracy in post-16 vocational programmes-the impact on learning and achievement*, <http://www.nrdc.org.uk>. (consulté le 31 juillet 2020). [56]
- Centre for Ageing Better (2020), *How are older people adapting to digital technology during the COVID-19 pandemic*, <https://www.ageing-better.org.uk/blogs/how-are-older-people-adapting-digital-technology-during-covid-19-pandemic> (consulté le 16 septembre 2020). [35]
- Cross, K. (1981), *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA. [52]
- Cunha, F. et J. Heckman (2008), *Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation*, University of Wisconsin Press, <http://dx.doi.org/10.3368/jhr.43.4.738>. [37]
- Cunha, F. et J. Heckman (2007), « The technology of skill formation », *American Economic Review*, vol. 97/2, pp. 31-47, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.97.2.31>. [36]
- Cunha, F., J. Heckman et S. Schennach (2010), « Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation », *Econometrica*, vol. 78/3, pp. 883-931, <http://dx.doi.org/10.3982/ecta6551>. [38]
- Desjardins, R. (2009), *Participation and equity in adult education*, <https://escholarship.org/uc/item/37q135wt>. [42]
- Espinoza, R. et L. Reznikova (2020), « Who can log in? The importance of skills for the feasibility of teleworking arrangements across OECD countries », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 242, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/3f115a10-en>. [64]
- European Commission (2015), « Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities Eurydice Report Education and Training », <http://dx.doi.org/10.2797/8002>. [27]
- Fana, M. et al. (2020), *The COVID confinement measures and EU labour markets COVID & Empl Working Group*, <http://dx.doi.org/10.2760/079230>. [63]
- Fialho, P., G. Quintini et M. Vandeweyer (2019), « Returns to different forms of job training: Factoring in informal learning », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 231, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b21807e9-en>. [23]

- Green, A. et L. Martinez-Solano (2011), « Leveraging Training Skills Development in SMEs: An Analysis of the West Midlands, Angleterre, Royaume-Uni », *Documents de travail de l'OCDE sur le développement économique et la création locale d'emplois*, n° 2011/15, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5kg0vststzr5-en>. [46]
- Health, M. (2015), *Lifelong Learning for Senior Citizens in Republic of Korea*, The National Institute for Lifelong Education (NILE), <https://silo.tips/download/lifelong-learning-for-senior-citizens-in-republic-of-korea#> (consulté le 2 août 2020). [21]
- Luchinskaya, D. et P. Dickinson (2019), « 'Virtuous' and 'Vicious' Circles? Adults' participation in different types of training in the UK and its association with wages », *Social Inclusion*, vol. 7/3, pp. 177-201, <http://dx.doi.org/10.17645/si.v7i3.2039>. [41]
- Luxembourg Government (2019), *Financial aid for in-company continuing vocational training*, <https://guichet.public.lu/en/entreprises/financement-aides/aides-emploi-recrutementformation/formation/formation-professionnelle-continue/fpc-entreprise.html>. [59]
- Martin, J. (2018), « Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 166, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/96e69229-en>. [30]
- Mathou, C. (2016), *2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning, Country report France*, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028683576>. [55]
- MISE (2020), *Ministero delle Infrastrutture e Sviluppo Economico, Decreto ministeriale 25 marzo 2020 - Nuovo Coronavirus. Modifiche al DPCM 22 marzo 2020*. [62]
- Möller, J. et U. Walwei (dir. pub.) (2017), *Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen (WeGebAU)*, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB)/ Bertelsmann Verlag, <http://dx.doi.org/10.3278/300939w>. [58]
- Mooney, R. et C. O'Rourke (2017), « Barriers to Further Education and Training with Particular Reference to Long Term Unemployed Persons and Other Vulnerable Individuals », SOLAS, Dublin, [http://www.solas.ie/SolasPdfLibrary/Barriers to FET Final June 2017.pdf](http://www.solas.ie/SolasPdfLibrary/Barriers%20to%20FET%20Final%20June%202017.pdf) (consulté le 29 juillet 2020). [20]
- Mosca, D. et P. Tomassetti (2016), *La valorizzazione economica della professionalità nella contrattazione aziendale in Diritto delle Relazioni Industriali*. [25]
- Ng, T. et D. Feldman (2013), « Does longer job tenure help or hinder job performance? », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 83/3, pp. 305-314, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.012>. [44]
- OCDE (2020), *Enhancing Training Opportunities in SMEs in Korea*, Getting Skills Right, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/7aa1c1db-en>. [48]
- OCDE (2020), *Increasing Adult Learning Participation: Learning from Successful Reforms*, Getting Skills Right, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/cf5d9c21-en>. [17]
- OCDE (2020), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2019 : Prospérer dans un monde numérique*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/a0e29ca9-fr>. [18]

- OCDE (2020), *Perspectives économiques de l'OCDE, Volume 2020 Numéro 1*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/e26dfe32-fr>. [61]
- OCDE (2019), *Adult Learning in Italy: What Role for Training Funds ?*, Getting Skills Right, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264311978-en>. [15]
- OCDE (2019), *Des emplois de qualité pour tous dans un monde du travail en mutation : La stratégie de l'OCDE pour l'emploi*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/4e6a92fa-fr>. [40]
- OCDE (2019), *Financial Incentives to Promote Adult Learning in Australia*, Getting Skills Right, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/c79badcc-en>. [16]
- OCDE (2019), *Getting Skills Right: Creating responsive adult learning systems*, OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/els/emp/adult-learning-systems-2019.pdf>. [13]
- OCDE (2019), *Getting Skills Right: Engaging low-skilled adults in learning*, OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/els/emp/engaging-low-skilled-adults-2019.pdf>. [12]
- OCDE (2019), *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*, Getting Skills Right, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264311756-en>. [2]
- OCDE (2019), *Getting Skills Right: Making adult learning work in social partnership*, OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/employment/emp/adult-learning-work-in-social-partnership-2019.pdf>. [14]
- OCDE (2019), *OECD Skills Strategy Flanders: Assessment and Recommendations*, Études de l'OCDE sur les compétences, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264309791-en>. [57]
- OCDE (2019), *OECD Skills Strategy Pologne: Assessment and Recommendations*, Études de l'OCDE sur les compétences, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b377fbcc-en>. [51]
- OCDE (2019), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2019 : L'avenir du travail*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b7e9e205-fr>. [4]
- OCDE (2019), *Priorities for Adult Learning Dashboard*, OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/employment/skills-and-work/adult-learning/dashboard.htm>. [11]
- OCDE (2019), *Stratégie 2019 de l'OCDE sur les compétences : Des compétences pour construire un avenir meilleur*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264313859-fr>. [1]
- OCDE (2019), *Survey of Adult Skills (PIAAC)*, OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>. [8]
- OCDE (2019), *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC) (3rd edition)*, OCDE, Paris, [http://www.oecd.org/skills/piaac/publications/PIAAC\\_Technical\\_Report\\_2019.pdf](http://www.oecd.org/skills/piaac/publications/PIAAC_Technical_Report_2019.pdf). [5]
- OCDE (2018), *Working Better with Age: Korea*, Vieillesse et politiques de l'emploi, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264208261-en>. [33]
- OCDE (2017), *Employment and Skills Strategies in Slovenia*, Revues de l'OCDE sur la création locale d'emplois, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264278929-en>. [60]

- OCDE (2017), *Getting Skills Right: Italy*, Getting Skills Right, Éditions OCDE, Paris, [24]  
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264278639-en>.
- OCDE (2017), *Obtenir les bonnes compétences: France*, Éditions OCDE, Paris, [49]  
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264284227-fr>.
- OCDE (2017), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2017 : Compétences et chaînes de valeur mondiales*, Éditions OCDE, Paris, [3]  
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264203433-fr>.
- OCDE (2017), *Preventing Ageing Unequally*, Éditions OCDE, Paris, [34]  
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264279087-en>.
- OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, [9]  
<https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr>.
- OCDE (2015), *Retrouver du travail : Canada - Améliorer les perspectives de retour à l'emploi des travailleurs licenciés économiques*, Éditions OCDE, Paris, [45]  
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264235496-fr>.
- OCDE (2015), *Survey of Adult Skills (PIAAC)*, [7]  
<http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.
- OCDE (2012), *Enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes (PIAAC)*, [6]  
<http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.
- OCDE (1998), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 1 998 : juin*, Éditions OCDE, Paris, [31]  
[https://dx.doi.org/10.1787/empl\\_outlook-1998-fr](https://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-1998-fr).
- OCDE/OIT (2017), *Better Use of Skills in the Workplace: Why It Matters for Productivity and Local Jobs*, Éditions OCDE, Paris, [50]  
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264281394-en>.
- Paccagnella, M. (2016), « Age, Ageing and Skills: Results from the Survey of Adult Skills », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 132, Éditions OCDE, [10]  
<https://dx.doi.org/10.1787/5jm0q1n38lvc-en>.
- Paccagnella, M. (2015), « Skills and Wage Inequality: Evidence from PIAAC », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 114, Éditions OCDE, Paris, [39]  
<https://dx.doi.org/10.1787/5js4xfgl4ks0-en>.
- Pennacchia, J., E. Jones et F. Aldridge (2018), *Barriers to learning for disadvantaged groups*, [22]  
 UK Department for Education.
- Renaud, S., M. Lakhdari et L. Morin (2004), « The Determinants of Participation in Non-Mandatory Training », *Relations industrielles*, <http://dx.doi.org/10.7202/011336ar>. [43]
- Steiner, M. (2017), *Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung*, Institut für Höhere Studien, [54]  
 Wien.
- Stoppacher, P. et M. Edler (2014), *Evaluation der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung*, Institut für Arbeitsmarktbetreuung und -forschung, Graz.. [53]
- Stuart, M. et al. (2013), *Union Learning Impact Report*, Centre for Employment Relations Innovation and Change (CERIC), University of Leeds. [29]

- Stuart, M. et al. (2016), *Evaluation of the Union Learning Fund Rounds 15-16 and Support Role of Unionlearn*, Centre for Employment Relations Innovation and Change (CERIC), University of Leeds, <https://www.unionlearn.org.uk/publications/evaluation-union-learning-fund-rounds-1516-and-support-role-unionlearn> (consulté le 19 juillet 2020). [28]
- Warr, P. (1994), « Age and Job Performance », dans Snel, J. et R. Cremer (dir. pub.), *Work and Ageing : A European Perspective*, Taylor and Francis, London. [32]
- Windisch, H. (2015), « Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy intervention », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 123, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jrxnjdd3r5k-en>. [26]

## Annexe 4.A. Tableaux supplémentaires

Tableau d'annexe 4.A.1. Liste des tableaux du chapitre 4 publiés en ligne

Numéro	Titre
Tableau 4.1.	Résultats par pays des régressions estimant la démotivation
Tableau 4.2	Résultats groupés des régressions estimant la démotivation

StatLink  <https://stat.link/fzn9i0>

## Notes

<sup>1</sup> L'analyse du groupe des « *démotivés* » se polarise sur les adultes en emploi de manière à saisir à la fois l'incidence des caractéristiques personnelles et celles de l'emploi et (ou) de l'employeur sur leur disposition à se former.

<sup>2</sup> L'indice du désir d'apprendre synthétise les réponses des enquêtés à la question de savoir s'ils sont d'accord ou pas (sur une échelle de Likert de 5 points allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ») avec les énoncés suivants : « j'aime apprendre », « j'aime aller au fond des choses difficiles » et « si je ne comprends pas quelque chose, je cherche à obtenir des informations complémentaires ». L'indice est ensuite ajusté à une échelle de valeurs comprises entre 0 et 1.

<sup>3</sup> On entend par « contrat atypique » un contrat à durée non illimitée (contrat à durée déterminée, temporaire, d'apprentissage ou de formation professionnelle).

<sup>4</sup> De même, en arrimant les salaires à la productivité, les employeurs auront davantage intérêt à recruter les travailleurs pourvus des compétences adaptées aux postes disponibles (OCDE, 2017<sup>[24]</sup>).

<sup>5</sup> Les résultats pour les travailleurs ayant plus de dix ans d'ancienneté ne sont généralement pas statistiquement significatifs.

<sup>6</sup> L'Enquête européenne sur la formation professionnelle continue ne comporte pas de données sur les microentreprises (de 1 à 10 employés).

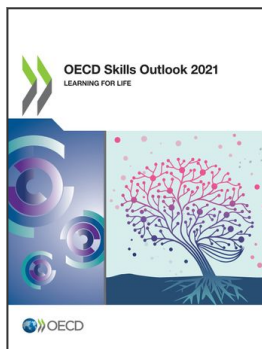
<sup>7</sup> Les participants à une enquête menée par le British Learning and Work Institute qui avaient bénéficié d'une aide financière pour couvrir en partie ou en totalité les coûts de formation ont déclaré que, sans cela, ils n'auraient pas été en mesure de suivre cette formation (Pennacchia, Jones et Aldridge, 2018<sup>[22]</sup>).

<sup>8</sup> L'analyse des données du PIAAC indique également que les personnes peu qualifiées et les chômeurs sont particulièrement susceptibles de se heurter à des obstacles « autres » que les contraintes financières et le manque de temps habituellement évoqués.

<sup>9</sup> Fana et al. (2020<sup>[63]</sup>) analysent les mesures de restriction imposées en Italie, en Espagne et en Allemagne. Se fondant sur les décrets nationaux relatifs au confinement, les auteurs classent l'ensemble des secteurs économiques sur une échelle « d'essentialité ». Dans les différents pays, les secteurs classés dans la catégorie « absolument essentiels » sont la production alimentaire et pharmaceutique, les services d'utilité publique, les transports et la santé et se voient attribuer un indice de 1. À l'autre extrême, les secteurs jugés « non essentiels » (loisirs, activités d'hébergement et de restauration par exemple) se voient affecter un indice de 0. Une valeur comprise entre 0 et 1 est affectée aux activités intermédiaires, selon le degré auquel elles satisfont des besoins fondamentaux.

<sup>10</sup> Si aucune hypothèse n'était formulée concernant la faisabilité du télétravail et de la téléformation, le nombre moyen d'heures de formation perdues par un travailleur moyen serait supérieur de 26 %. Par souci de simplification, on suppose que le pourcentage de formations dispensées à distance est le même pour la formation non formelle et informelle.





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), « Stimuler l'intérêt des adultes pour la formation et les encourager à se former », dans *OECD Skills Outlook 2021 : Learning for Life*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/248ddcd4-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>.