

1

Vue d'ensemble

Le présent chapitre propose une synthèse des principales conclusions du rapport. On y présente la notion de formation tout au long de la vie et explique en quoi la formulation de politiques en ce domaine exige un changement complet de paradigme pour que l'apprentissage s'adapte bien aux évolutions qui ponctuent l'existence. La formation tout au long de la vie s'étend nécessairement à toutes les dimensions de celle-ci. Elle repose sur la capacité et la volonté des individus d'acquérir différentes compétences et connaissances aux différentes étapes de leur existence et dans différents contextes. Le présent chapitre offre des indicateurs clés à l'aune desquels les pays pourront comparer leurs systèmes de formation tout au long de la vie. Il propose en conclusion un ensemble de principes à suivre pour définir des politiques efficaces en faveur de la formation continue.

Conséquences pour l'action publique

Prendre acte du caractère hétérogène de la formation tout au long de la vie et des profils d'apprenants. La formation tout au long de la vie intervient dans des cadres formels, non formels et informels. Y participent des personnes jeunes ou moins jeunes, différentes du fait de leurs parcours, leurs motivations et leurs attitudes. Ces différences influent non seulement sur l'effectivité et les modalités de la formation reçue par ces personnes, mais aussi sur leurs objectifs d'apprentissage qui sont les leurs. Une diversification quant au fond et à la forme s'impose par conséquent pour tenir compte de la nature intrinsèquement hétérogène de l'apprentissage et des profils d'apprenants. Cela étant dit, la diversité de ces profils, des objectifs individuels, des caractéristiques sociodémographiques, des attitudes vis-à-vis de l'apprentissage et des buts poursuivis doit être gérée de manière à ne pas introduire, entre les différents modes d'apprentissage, une séparation marquée qui risque fort de nuire à la cohésion sociale et à l'inclusion.

Donner aux apprenants les clés pour se former tout au long de la vie. Il incombe aux pouvoirs publics de susciter la confiance à l'égard de la formation continue, mais aussi de croire en la capacité des apprenants à faire des choix judicieux. Leur action devrait être centrée sur l'apprenant, pour faciliter le parcours de celui-ci et lui transmettre les compétences et les connaissances initiales qui lui permettront de définir et de corriger à tout moment sa trajectoire d'apprentissage.

Promouvoir le partage de l'information. Il convient que les services et programmes d'orientation scolaire et professionnelle diffusent des informations sur les différents métiers, leurs prérequis en matière de compétences et de connaissances et les possibilités d'évolution qu'ils offrent. On pourra ainsi découvrir ce que chaque profession propose comme perspectives de rémunération, offre de possibilités d'expression personnelle et impose de contraintes horaires, dans quel environnement elle s'exerce et comment la concilier avec la vie privée.

Les politiques de formation tout au long de la vie doivent prendre en compte les différents objectifs d'apprentissage des individus. Il est souhaitable que l'aide publique à la formation soit fonction de la répartition des retombées attendues entre les individus, les employeurs actuels et la société dans son ensemble. S'agissant de l'aspect social, il convient de tenir compte d'un large éventail de points de vue et d'envisager ces retombées sous les formes les plus diverses. Il est essentiel de prendre en considération l'inclusivité au moment de la définition des objectifs pour que la participation et les résultats soient eux aussi inclusifs.

Faire de l'inclusivité un objectif. Les pouvoirs publics ont souvent visé une participation à égalité des hommes et des femmes aux activités de formation. Il convient désormais de s'attacher à concevoir et mettre en œuvre des politiques inclusives. La formulation de politiques inclusives permet de placer l'apprenant au cœur de la prise de décisions. Elle peut avoir un effet incitatif et stimulant dès lors qu'elle garantit à chacun une formation adaptée à ses besoins à court, moyen et long termes. Ainsi l'individu est pleinement associé à la définition de parcours qui ne sont pas seulement abordables et accessibles, mais aussi adaptables et acceptables par tous.

Les pouvoirs publics devraient s'attacher à promouvoir l'accessibilité financière. Les coûts immédiats, de prestation et de participation, associés à la formation continue devraient être partagés entre les individus, les employeurs et la société, en tenant compte de la répartition des retombées attendues sur le long terme. Dans le même ordre d'idées, il conviendrait de mettre en regard le coût de l'inaction, à moyen et long termes, et les coûts immédiats générés par l'organisation de la formation.

L'accessibilité serait à prendre en considération dans la conception des programmes de formation. Cela permettrait d'éliminer certains obstacles à la participation, notamment dans le cas des groupes marginalisés ou défavorisés sur le plan socioéconomique. Adaptabilité et acceptabilité devraient être deux maîtres-mots, et les apprenants comme les instructeurs être associés à la définition des buts et méthodes d'apprentissage. De cette manière, l'adoption d'approches globales pour la co-conception et la coordination des programmes et des stratégies non seulement aidera à répondre aux besoins et demandes de formation dans leur ensemble, mais fera aussi grandir la volonté de se former et l'investissement actif des individus.

Tirer parti de la technologie pour ouvrir plus largement l'accès à la formation tout au long de la vie, sans perdre de vue les inégalités qui peuvent en résulter. La technologie abaisse le coût d'accès aux activités permettant de développer des compétences techniques et, de ce fait, peut être un excellent moyen d'encourager la formation continue. Dès lors qu'elle dispense d'être présent à une heure donnée en un lieu précis, elle peut être un atout pour les catégories de personnes soumises à des contraintes horaires importantes ou vivant dans des zones reculées, l'accès aux espaces de formation impliquant, dans ce dernier cas, des coûts de déplacement prohibitifs. Elle peut aussi favoriser l'organisation d'activités adaptées à des objectifs ou à des profils particuliers dans la mesure où elle permet de réunir un public suffisant pour en assurer la rentabilité. Il n'est toutefois pas possible de répondre correctement à tous les objectifs et à tous les profils par son intermédiaire. À titre d'exemple, ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment les outils numériques et qui ne disposent pas d'une infrastructure adéquate (équipements, logiciels, connectivité, etc.) se trouvent exclus *ipso facto* des formations qui font appel à de telles compétences et à de tels moyens. Qui plus est, si elle peut servir aux fins d'activités de formation (formelles), la technologie se substituera plus difficilement à d'autres formes d'apprentissage, par exemple à l'apprentissage à caractère informel en milieu de travail. Enfin, de nombreuses activités formelles peuvent certes être remplacées par des activités à distance/en ligne, mais non pas toutes.

Faire acquérir de solides compétences élémentaires, et notamment des attitudes positives à l'égard de la formation tout au long de la vie. Le développement de ces compétences élémentaires suppose que l'on puisse et veuille apprendre et mettre en application ses connaissances et son savoir-faire. Les compétences relatives au traitement de l'information, comme la compréhension de l'écrit et le calcul, demeurent fondamentales pour se doter d'un vaste éventail de compétences, engranger la connaissance et l'information et les mobiliser efficacement. Faire de l'apprentissage une habitude – autrement dit acquérir des attitudes favorables à la formation tout au long de la vie – est tout aussi important pour le développement de la capacité de traitement de l'information, en ce sens que l'on peut prendre appui sur ses compétences initiales et s'adapter au changement.

Promouvoir l'innovation, repérer les programmes qui donnent de bons résultats et définir des stratégies pour les déployer à grande échelle grâce à un suivi continu. La formation formelle, informelle et non formelle présente aujourd'hui un caractère fragmenté qu'il est possible de mettre à profit pour encourager l'expérimentation de programmes et de démarches d'apprentissage novateurs et faire entrer dans les mœurs l'évaluation des activités.

Mettre en place des systèmes d'information facilitant le suivi de l'efficacité des différentes initiatives, afin de distinguer celles qui favorisent l'obtention de bons résultats et de tirer les leçons des réussites comme des échecs. Il conviendrait aussi de se donner les moyens de déterminer quels sont les programmes qui pourraient être déployés à plus grande échelle et quels sont ceux qui, au contraire, doivent leur succès à certaines spécificités que l'on reproduira difficilement ailleurs (comme la présence d'un responsable au charisme particulier, ou l'existence de liens étroits entre les entreprises et les établissements d'enseignement locaux). Dans la mesure où le profil de ceux qui se forment et les circonstances dans lesquelles la formation tout au long de la vie s'inscrit évoluent au fil du temps, il convient que le contenu, l'organisation et les objectifs évoluent également. L'efficacité des programmes

et des initiatives de formation demanderait à être appréciée périodiquement, les résultats de ces évaluations servant ensuite à mettre à jour et perfectionner les cadres et lignes directrices relatifs à la formation tout au long de la vie.

Diversifier la validation et la certification pour valoriser et reconnaître différentes formes d'apprentissage. Les procédures de reconnaissance, de validation et de certification (RVA) y compris dans le cas des acquis antérieurs, sont essentielles à la promotion de la formation tout au long de la vie. Dans les pays membres de l'OCDE, cependant, elles sont encore trop souvent inexistantes ou excessivement fastidieuses. Il faut donc les simplifier en ce qui concerne la formation tout au long de la vie – qui comprend une bonne part d'apprentissages non formels et informels – et veiller pour cela à ce que les cadres nationaux en vigueur soient bien communiqués aux employeurs et correctement appliqués par ceux-ci. L'amélioration de ces procédures donnera un surcroît d'autonomie aux salariés et rendra ainsi leurs compétences plus visibles et plus faciles à transférer.

Nouer des partenariats entre les différents acteurs. Un large éventail de parties prenantes – établissements scolaires, enseignement supérieur, établissements d'éducation et formation professionnelles, employeurs, syndicats et organisations de la société civile – peuvent contribuer à promouvoir la formation tout au long de la vie en répondant aux besoins divers des différents groupes de population. La création de synergies entre les secteurs peut quant à elle permettre aux individus de négocier en douceur le passage d'un type de formation à un autre et d'une étape à la suivante. Les partenariats entre acteurs concernés peuvent, de leur côté, permettre d'offrir à tout un chacun le maximum d'occasions de se former tout au long de son existence.

Encourager les employeurs à soutenir la formation tout au long de la vie. Les employeurs pourraient recevoir une aide destinée à garantir que leurs salariés aient la possibilité de participer à des activités de formation continue qui leur permettront d'étoffer leurs compétences. Cette aide pourrait être calculée à partir de formules de financement qui soient des incitations efficaces à investir dans la formation. Il serait souhaitable que les entreprises se joignent à d'autres acteurs locaux pour faire connaître les possibilités de formation à la collectivité et réduire ainsi les coûts de transaction et d'accès à l'information. Les petites entreprises et les travailleurs indépendants devraient bénéficier de leur côté d'un accompagnement spécifique.

Introduction

Avant que les termes de « formation tout au long de la vie » ou de « formation continue » ne servent à désigner toutes les formes de développement des compétences tout au long de l'existence, Paul Lengrand, dans les années 1960, avait introduit la notion d'« éducation permanente ». L'éducation permanente mettait l'accent sur la continuité du processus éducatif entre l'école et la vie active (Lengrand, 1975^[1]). Ce concept a émergé dans une période caractérisée par une certaine vigueur démographique et technologique. Aujourd'hui encore, la mise en place de systèmes qui aident les individus à maîtriser les compétences dont ils ont besoin pour réussir sur le marché du travail ou dans la société conserve une grande pertinence.

Pour s'adapter et s'épanouir dans un monde en évolution rapide, chacun doit impérativement avoir la possibilité d'acquérir un large éventail de compétences et l'enrichir tout au long de son existence. Le processus commence dès l'enfance et la jeunesse, se poursuit à l'âge adulte et jusque dans la vieillesse : comme son nom l'indique, la formation tout au long de la vie s'entend « du berceau à la tombe ».

Concevoir des politiques de compétences qui tiennent compte de cette continuité de la formation suppose d'adopter un point de vue qui embrasse l'existence dans tous ses aspects et sur toute sa durée.

La formation dans tous les aspects de l'existence recouvre l'apprentissage formel qui intervient dans un cadre officiel (à l'école ou en centre de formation), l'apprentissage non formel (sur le tas, par exemple), l'apprentissage informel (auprès de collègues, par exemple) et l'apprentissage fortuit, qui résulte d'interactions sociales spontanées, à la maison ou dans la cité (OCDE, 2020^[2]). Lorsqu'elle s'attache à la formation dans tous les aspects et sur toute la durée de l'existence, l'action des pouvoirs publics met inévitablement en évidence certains facteurs socioémotionnels et facteurs de motivation, comme la volonté d'apprendre, l'ouverture à d'autres points de vue et la persévérance. Les individus qui s'engagent sur un tel itinéraire de formation doivent s'investir sérieusement et aborder chacune des activités de leur vie quotidienne avec l'idée d'améliorer leurs compétences et d'accumuler du savoir. La formation tout au long de la vie ne propose pas d'itinéraires bien balisés vers une destination bien déterminée. Il s'agit au contraire d'un processus qui guide et accompagne les individus dans leur rapport à la réalité et dont le but est continuellement à redéfinir, car le monde est en perpétuelle évolution.

La formation tout au long de la vie est indispensable à la réussite des individus sur des marchés du travail et dans des sociétés façonnés par les mégatendances que sont l'allongement de l'espérance de vie, l'évolution rapide de la technologie, la mondialisation, les changements environnementaux et la transformation numérique, mais aussi par des chocs soudains, comme a pu l'être la pandémie de COVID-19. Dans un monde incertain et en pleine mutation, la formation tout au long de la vie peut les aider à s'adapter et à devenir résilients face aux chocs externes, les rendant ainsi moins vulnérables. S'il demeure important de rester à leurs côtés pour éviter que les mutations structurelles ne viennent lacérer le tissu social, la création d'une culture de formation tout au long de la vie donne à chacun les clés qui lui permettront de faire face au changement. Il importe dès lors de réunir des données probantes qui nous aideront à discerner les meilleurs moyens de soutenir la formation tout au long de la vie de telle manière que les individus puissent « apprendre à apprendre ».

Les disparités dans l'accès des plus jeunes aux possibilités d'apprentissage font l'objet d'un examen minutieux. L'OCDE, à travers son Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), a beaucoup fait pour fournir aux responsables publics des éléments factuels détaillés sur ces disparités, au regard, par exemple, de la situation socioéconomique, de l'origine nationale ou du sexe. Au même titre que d'autres évaluations internationales à grande échelle, telles que les études TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) et PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), le PISA a décidé les pouvoirs publics, dans le monde entier, à améliorer les systèmes scolaires, tant au regard des résultats aux tests internationaux normalisés que pour ce qui est de gommer les écarts de niveau entre les groupes démographiques.

Si important que soit le rôle des écoles dans la réduction des disparités qui affectent le développement des compétences, ce sont les variations considérables observées dans l'accès à la formation en dehors du cadre formel, chez les enfants comme chez les adultes, qui comptent parmi les principaux facteurs responsables de la persistance des inégalités sociales et économiques (Cunha et al., 2006^[3]). Un prérequis à l'élaboration de politiques qui contribueront à faire grandir l'égalité et l'inclusion dans nos sociétés serait de dresser une cartographie des processus de formation tout au long de la vie, et s'assurer que ceux-ci ne sont pas la cause d'une divergence croissante des possibilités de formation.

La première des choses à faire pour définir des politiques efficaces en matière de formation tout au long de la vie consiste à isoler toutes les étapes auxquelles l'apprentissage peut avoir lieu, à comprendre comment chacune prend appui sur le contenu de la précédente et à repérer les facteurs à même d'en faciliter le franchissement. Il faut impérativement, à cet effet, comprendre l'influence que les acquis d'une étape donnée exercent sur les choix et résultats ultérieurs. Cette interdépendance tient au fait que les processus d'apprentissage se complètent plutôt qu'ils se substituent les uns aux autres : à la différence d'un panier, d'un tiroir ou d'un sac à dos, le cerveau humain, en effet, n'est pas borné dans sa capacité d'assimilation, ce qui signifie que le volume d'information qu'il peut retenir n'est pas limité. L'acquisition de nouvelles compétences est plus facile à ceux qui ont déjà des acquis antérieurs et pour qui apprendre est devenu une habitude (Cunha et Heckman, 2007^[4]).

Ajoutons que, si l'on a toute la vie pour apprendre, certaines compétences s'acquièrent plus aisément et plus efficacement de bonne heure et offrent ainsi un socle sur lequel il sera possible de s'appuyer durablement pour en développer de nouvelles, au fur et à mesure des besoins. Enfin, une étroite coopération entre divers secteurs est indispensable au succès des politiques de formation tout au long de la vie. Il faut donc que les pouvoirs publics assurent la planification stratégique et la coordination et obtiennent le concours plein et entier des administrations centrales et locales. Cela implique également d'élaborer des politiques de l'éducation, du marché du travail, de développement économique et de protection sociale, de même que des politiques sociales, qui forment ensemble un tout cohérent. Les politiques de formation tout au long de la vie exigent que le secteur public, le secteur privé et les groupes de la société civile travaillent ensemble, étant donné que l'apprentissage peut avoir lieu et être encouragé dans différents cadres. On trouvera dans le Graphique 1.1 un schéma d'ensemble permettant de mieux appréhender ce qu'est la formation tout au long de la vie. Il présente les cinq questions, étroitement imbriquées entre elles, que les décideurs doivent se poser pour garantir le succès de leurs politiques en la matière.

Graphique 1.1. La formation tout au long de la vie – Schéma d'ensemble



Pourquoi s'intéresser à la formation tout au long de la vie ?

Les progrès technologiques, la démographie et la marche du monde font ressentir plus fortement le besoin de repenser l'apprentissage dans une perspective qui embrasse toute l'existence.

Les progrès rapides de la technologie ont modifié la nature des compétences requises et prisées par le marché du travail. D'une part, les compétences acquises dans l'enseignement formel ou en cours d'emploi deviennent plus vite obsolètes. Il s'ensuit que les actifs doivent entretenir leurs compétences, les améliorer et en étendre le champ s'ils veulent s'adapter aux évolutions technologiques, voire les anticiper, si la chose est possible. En raison de la transformation numérique et de l'automatisation du travail, quelques-unes des qualités requises pour l'exécution de tâches répétitives, autrefois très utilisées dans telle ou telle profession – notamment dans les activités administratives et de production – ne sont plus aussi nécessaires aujourd'hui (Autor, Levy et Murnane, 2003^[5] ; Spitz-Oener, 2006^[6]). Ce qui explique pourquoi certaines compétences sont moins recherchées sur le marché du travail, comme nous le verrons au chapitre 5 du présent rapport. D'autre part, la technologie suscite aussi de nouveaux emplois exigeant des compétences cognitives et interpersonnelles qui ne sont pas associées à des activités de routine. L'adaptation au changement technologique suppose de prendre sa formation en main, et donc de s'appuyer en permanence sur une base ferme pour acquérir des compétences et des aptitudes spécifiques et enrichir ses connaissances. La conception simpliste de l'existence comme succession de trois périodes, illustrée par le triptyque éducation-travail-retraite, n'a plus lieu d'être dans un contexte aussi dynamique. Si l'on considère les compétences comme la capacité à adopter un modèle de pensée (dans le cas de compétences cognitives) ou un comportement (dans le cas de compétences comportementales) complexes et bien structurés pour atteindre un but précis, alors l'évolution des buts et du contexte exige des individus qu'ils acquièrent de nouvelles compétences ou qu'ils adaptent celles qu'ils possèdent déjà.

Dans le passé récent, *grosso modo* depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, les progrès rapides des technologies et de la société ont changé les moments et modalités d'acquisition des compétences. Avant-guerre, les investissements dans l'éducation et la formation initiales étaient de faible ampleur. Quelques élèves seulement poursuivaient leurs études au-delà de l'âge de fin de la scolarité obligatoire, et seule une minorité fréquentait l'enseignement supérieur : c'était au travail que la plupart des individus développaient leurs compétences et leurs connaissances, que ce soit à travers une formation en apprentissage ou de manière non formelle. L'émergence des grandes sociétés, conjuguée au fait que l'on pouvait escompter des travailleurs qu'ils conservent le même employeur tout au long de leur vie active, a entraîné l'essor des formations en interne, formelles ou informelles, financées par l'entreprise. L'objet de ces formations était de faire acquérir aux salariés des compétences qui soient profitables à l'entreprise en pleine croissance, grâce aux gains de productivité, et aux salariés eux-mêmes, par l'évolution professionnelle et la rémunération. Après-guerre, les progrès rapides de la technologie, l'élévation du niveau de bien-être économique et la rude concurrence internationale ont été le moteur de l'investissement en faveur de l'éducation et de la formation initiales. Aux États-Unis puis ailleurs, des mesures ont été prises à l'effet d'allonger la durée de la scolarité obligatoire puis d'encourager une plus large fréquentation de l'enseignement postsecondaire et supérieur.

Ces avancées ont conduit à une réorientation en profondeur des investissements dans le développement des compétences ainsi qu'à une polarisation des parcours de formation. Ceux qui ont beaucoup investi dans l'éducation et la formation initiales poursuivent généralement sur leur lancée en participant à des programmes de formation pour adultes qui les rendent à même de tirer parti des innovations technologiques et d'ajouter de nouvelles cordes à leur arc. Ceux qui, au contraire, n'ont pas misé sur l'éducation et la formation initiales échouent souvent à développer leurs compétences à l'âge adulte – alors même que ce sont eux qui auraient le plus à y gagner. Il en résulte que nombre de ces actifs ne parviennent pas à s'adapter aux innovations technologiques.

Du fait de leurs interactions avec d'autres facteurs, les innovations technologiques rendent nécessaire de consacrer des moyens à la formation continue. L'espérance de vie s'allonge dans de nombreux pays de

l'OCDE, tandis que la natalité décline. On exige progressivement des individus qu'ils travaillent jusqu'à un âge plus avancé et investissent dans la formation tout au long de la vie, à la fois pour entretenir leurs compétences et pour en acquérir de nouvelles, malgré les processus naturels associés au vieillissement. La proportion de la population âgée de 50 ans et plus dans les pays de l'OCDE devrait passer de 37 %, en 2020, à 45 % d'ici 2050, avec à la clé des reports de l'âge de départ à la retraite et des régimes de pensions probablement moins généreux (OCDE, 2020^[7]). Parallèlement à cela, les pouvoirs publics prennent des mesures afin d'atténuer les effets du réchauffement mondial, le changement climatique et la pollution, mesures qui ont des conséquences significatives sur les politiques industrielles, et engagent des investissements structurels qui entraînent une redistribution de la production entre les secteurs et branches d'activité.

Alors même que les changements technologiques, démographiques et environnementaux, conjugués aux effets de la mondialisation, ajoutent à la pertinence de la formation continue, l'évolution du marché du travail peut rendre celle-ci plus difficile pour certains, au moment précis où ils en auraient le plus besoin. À titre d'exemple, les employeurs tendent à privilégier les contrats de courte durée ou le travail temporaire, si bien que les employés doivent souvent acquérir de nouvelles connaissances et compétences spécifiques à leur poste. Les employeurs sont par là même moins enclins à investir dans le développement des compétences du personnel temporaire, puisqu'un tel investissement pèse sur les résultats immédiats de l'entreprise et se rentabilise généralement sur la durée.

Deux chocs majeurs, ces quinze dernières années, ont influencé les marchés du travail mondiaux, entraînant d'importantes conséquences sur la capacité de se former tout au long de la vie et laissant entrevoir la possibilité d'une restructuration de ces marchés. La grande crise financière de 2008 et l'actuelle pandémie de COVID-19 ont toutes deux grossi de beaucoup le nombre de ceux qui ne travaillent pas, en particulier parmi les jeunes, et dont les perspectives professionnelles pourraient s'amenuiser du fait qu'ils se trouvent dans l'impossibilité de se former en entreprise. Qui plus est, les bouleversements qui entraînent un recours accru aux outils numériques rendent d'autant plus nécessaire de trouver une formation qui permette d'acquérir des compétences spécifiques en ce domaine.

Enfin, la mondialisation agit sur la demande de compétences à l'échelon local en y modifiant la structure des professions et la structure sectorielle de l'économie, en conséquence de l'intégration des marchés et de la concurrence internationale, et en accélérant les migrations internationales de travailleurs, jusqu'au coup d'arrêt donné par la pandémie. Même les émigrés qui reviennent travailler au pays devront adapter ou compléter leur éventail de connaissances et de compétences pour s'intégrer correctement dans un nouveau contexte économique et social. Ceux qui sont forcés de quitter leur pays en raison de bouleversements environnementaux ou géopolitiques auront sans doute des besoins plus importants encore. Or il est à prévoir que les migrants peinent à accéder aux formations en raison de la barrière de la langue, du manque d'information, des difficultés à faire reconnaître leurs qualifications et diplômes, et de l'absence de réseaux de relations.

Quand se forme-t-on ? Les étapes de la formation tout au long de la vie

La formation tout au long de la vie s'entend de toutes les activités de développement des compétences et d'acquisition de connaissances, quelle qu'en soit la forme, qui interviennent au cours d'une existence. L'apprentissage est un processus dynamique, inscrit dans la durée, qui débute dans l'enfance, se poursuit à l'école et se prolonge encore à l'âge adulte voire jusqu'après l'âge de la retraite. Son contenu et ses modalités peuvent varier au fil du temps : ce que l'on est capable d'apprendre, ainsi que l'efficacité de l'apprentissage, dépend de l'interaction de déterminants biologiques et du contexte social/institutionnel. Il est possible de développer ses compétences à différents moments, les acquis antérieurs facilitant généralement ceux qui suivent. Le développement de compétences à un stade ultérieur de l'existence dépend par conséquent du bagage déjà accumulé, ainsi que des investissements préalables : les

retombées de ces investissements, à quelque moment ils interviennent, dépendent du niveau de compétences que l'individu a acquis précédemment (Kautz et al., 2014^[8]).

Bien qu'il soit possible d'acquérir de nouvelles compétences tout au long de son existence, certaines périodes néanmoins peuvent être dans certains cas déterminantes. Ainsi, la capacité générale d'apprentissage (intelligence fluide) d'un individu peut être modelée avant la naissance et jusqu'à l'adolescence. Il sera plus difficile de la travailler après cette période précoce, même si de plus en plus d'éléments tendent à montrer que la malléabilité de certaines compétences dépend du contexte social dans lequel chacun évolue (Turkheimer et al., 2003^[9]). De même, si les compétences socioémotionnelles et la motivation commencent à se former de bonne heure, elles restent malléables par la suite, au moins jusqu'à l'entrée dans l'âge adulte. Il semble dès lors que si la petite enfance demeure une période sensible pour la stimulation des compétences, des interventions à l'âge adulte pourront encore infléchir le développement de celles-ci (Kautz et al., 2014^[8]). Savoir et expérience (intelligence cristallisée), à l'inverse, peuvent s'acquérir tout au long de l'existence.

Où se forme-t-on ? De l'importance du cadre dans la formation tout au long de la vie

La formation tout au long de la vie recouvre non seulement l'enseignement dispensé dans un cadre formel, à l'école, dans les établissements d'enseignement supérieur ou dans les centres d'éducation et de formation professionnelles, par exemple, mais aussi l'apprentissage informel ou non formel qui s'effectue sur le lieu de travail de même que les apprentissages fortuits résultant d'interactions sociales non provoquées, à domicile et dans la cité (OCDE, 2020^[2]). On voit donc qu'elle peut être dite « formelle », « non formelle » ou « informelle » en fonction des modalités qui sont les siennes.

L'apprentissage formel se structure autour d'objectifs bien définis et est sanctionné par des qualifications qui attestent que l'apprenant les a atteints. L'apprentissage non formel recouvre l'apprentissage structuré voulu pour inculquer certaines compétences ou connaissances, mais qui n'est sanctionné par aucune certification ou qualification officielle. Les ateliers de formation et les formations organisées par l'employeur entrent dans cette catégorie. L'apprentissage informel, quant à lui, n'est ni structuré ni subordonné à des objectifs, et résulte des interactions sociales à l'école, au travail ou dans la vie quotidienne. Les activités qui exigent d'apprendre des autres et d'apprendre par la pratique relèvent de cette catégorie.

La technologie favorise l'émergence de nouvelles formes d'apprentissage : il est désormais possible de se former à tout moment et en tout lieu dès lors que l'on peut se connecter, que l'on dispose d'outils adéquats et que l'on est en mesure de s'en servir. Ainsi, les installations de téléconférence permettent de suivre des formations formelles ou non formelles, organisées et dispensées par des professionnels, depuis chez soi ou depuis son lieu de travail. La formation asynchrone élargit encore l'accès à l'apprentissage : elle donne accès aux supports de formation depuis n'importe quel endroit (et non pas uniquement dans des centres de formation précis), mais aussi à n'importe quel moment, ce qui permet d'organiser sa formation en fonction de ses autres engagements, et non pas l'inverse. Les technologies numériques, parmi lesquelles les systèmes de réalité virtuelle, permettent elles aussi aux apprenants d'acquérir des compétences et de les exercer en toute sécurité et à moindres frais à partir de scénarios de simulation, là où il faudrait en temps normal faire fonctionner des machines complexes ou pratiquer des actes sur des personnes en chair et en os.

Si elle est en mesure de lever les obstacles à la formation continue liés à l'emploi du temps et aux horaires, la technologie pose aussi de nouvelles contraintes dans la mesure où il faut disposer d'un matériel et d'une connectivité adaptés. À l'heure actuelle, l'acquisition de nouvelles compétences est encore plus fortement tributaire des acquis antérieurs lorsqu'elle se fait par son intermédiaire que lorsqu'elle a lieu en face à face. Il faut tout d'abord que les individus possèdent une certaine maîtrise des outils numériques. Ensuite, ils doivent être capables d'entamer et de poursuivre une formation en autodidactes avec très peu

d'interventions externes (tuteur, collègue, p. ex.) propres à maintenir leur motivation, et sans non plus s'être engagés à suivre cette formation dans un lieu et selon un horaire précis.

Tout comme il en y a qui s'acquièrent mieux à tel ou tel stade de l'existence, certaines compétences s'acquièrent mieux dans tel ou tel contexte, de sorte qu'il pourrait être indiqué de proposer différents cadres. Chez certains, par exemple, l'école et l'instruction formelle seront synonymes de crainte, d'intimidation ou de démotivation, et ce pour diverses raisons : soit que l'organisation habituelle de l'apprentissage les mette mal à l'aise, soit qu'ils y aient vécu une expérience négative dans leurs jeunes années, soient qu'ils soient victimes de discrimination et de préjugés. C'est peut-être auprès de collègues, dans un contexte non formel ou informel où les dynamiques de pouvoirs sont moins prégnantes et où l'apprentissage est moins abstrait, mais au contraire plus pratique, que ceux-là se sentiront le plus à l'aise pour développer leurs compétences. Au surplus, si les cadres formels paraissent plus propices à l'acquisition de compétences élémentaires, il est possible qu'un contexte non formel ou informel convienne davantage au développement de compétences et de connaissances plus spécifiques.

Qu'apprendre ? Des compétences pour mobiliser les connaissances, attitudes et valeurs de chacun

Pour être professionnellement et socialement épanoui, chacun doit posséder tout un éventail de compétences et de connaissances et être en mesure de l'enrichir au besoin. L'adaptation de l'individu au changement dépend de sa capacité et de sa volonté d'acquérir de nouvelles compétences. Plus largement, la croissance économique et la cohésion sociale, dans une période de progrès technologique rapide et de mutations de la société, sont conditionnées aux buts et objectifs que chaque individu poursuit lorsqu'il met en œuvre ses compétences dans le cadre professionnel et dans sa vie quotidienne.

L'éducation et la formation initiales doivent impérativement donner de solides compétences de base afin que les individus soient prêts, cognitivement parlant, à acquérir des compétences et des connaissances supplémentaires, mais aussi afin qu'ils possèdent la capacité émotionnelle et la motivation nécessaires à cet effet. Une participation effective à la formation tout au long de la vie signifie que les individus sont en mesure de trouver des parcours de perfectionnement qui correspondent à la fois à leurs objectifs personnels et aux besoins du marché du travail.

La recherche en psychologie de l'intelligence peut contribuer à caractériser les compétences et les interactions qu'elles entretiennent avec le savoir. Telle que Gottfredson (1997^[10]) et Neisser et al. (1996^[11]) la définissent, l'intelligence recouvre la capacité à résoudre des problèmes, à comprendre des idées complexes et à raisonner dans l'abstrait tout en tenant compte des enseignements tirés de l'expérience et en adaptant son raisonnement au contexte environnant. Pour Hunt (2009, p. 20^[12]), elle est le produit d'une interaction entre le potentiel génétique et les facteurs environnementaux et, à ce titre, peut être façonnée par le contexte, les choix individuels et les interventions des pouvoirs publics. Sa promotion est par conséquent un objectif clé de la formation tout au long de la vie.

Le modèle de Carroll présente une catégorisation de l'intelligence, dans laquelle on trouve une strate inférieure, comprenant entre 50 et 60 facultés spécifiques indépendantes, 8 à 10 facultés indépendantes, mais plus globales, et une faculté générale supérieure appelée « facteur *g* » (Carroll, 1993^[13]). Cette catégorisation a été affinée avec le modèle factoriel de Cattell-Horn-Carroll, qui introduit, dans la strate intermédiaire du précédent, une distinction entre intelligence fluide et intelligence cristallisée, établie par Cattell (1963^[14]). L'intelligence fluide recouvre la faculté de résoudre des problèmes nouveaux par le raisonnement et est indépendante du savoir accumulé, alors que l'intelligence cristallisée fait appel à ce dernier et caractérise la faculté de résoudre des problèmes grâce à lui.

Il est essentiel de bien saisir la différence entre les concepts supérieurs et les facultés spécifiques, définies de manière étroite, ainsi qu'entre les facultés qui font appel à la connaissance et les autres, pour définir des politiques efficaces de formation tout au long de la vie. Ces politiques, toutefois, sont aussi tributaires d'un ingrédient indispensable, sans lequel il ne peut y avoir de participation active à la formation : la motivation. C'est elle en effet qui détermine l'investissement et la participation de ceux qui se forment. C'est elle aussi qui détermine si la participation à une activité de formation se traduit par le développement de nouvelles compétences et l'acquisition de nouvelles connaissances.

Comment promouvoir la formation tout au long de la vie ? Une démarche intersectorielle qui confère une place centrale à l'apprenant

Les politiques en faveur de la formation continue exigent une coordination étroite entre différents acteurs et établissements pour que les individus apprennent à apprendre dans leurs jeunes années et gardent leur vie durant l'envie d'enrichir leurs connaissances. Pour promouvoir la participation, il est nécessaire de mobiliser tout un éventail de parties prenantes et, dans l'idéal, de tenir compte concomitamment de l'imbrication des expériences d'apprentissage. Le but est que des personnes de tous âges et de tous horizons s'engagent durablement dans la démarche de formation, ce qui suppose de définir des parcours qui leur permettent de prendre une part active à la conception et à l'organisation des formations proprement dites. Il faut pour cela une stratégie qui soit construite autour des besoins des apprenants, mais qui soit aussi sensible à l'évolution de la demande de compétences et de connaissances sur le marché du travail et dans la société.

La conception des politiques de formation tout au long de la vie repose sur l'action de spécialistes de la petite enfance, et notamment d'éducateurs, d'enseignants, de chefs d'établissement et de responsables locaux de l'éducation, ainsi que sur celle de conseillers d'orientation, aussi bien ceux qui interviennent dans les établissements scolaires que ceux qui exercent en dehors. Elle repose aussi sur la collaboration entre les professionnels de l'enseignement supérieur, ceux de l'éducation et de la formation professionnelles et les partenaires sociaux associés à la lutte contre l'abandon scolaire. Elle prend appui sur la collaboration étroite entre acteurs publics et privés, notamment entre employeurs, responsables politiques nationaux et locaux, associations patronales, syndicats et organisations non gouvernementales. Elle reconnaît l'intérêt potentiel de l'apprentissage mutuel et intergénérationnel, tout en prenant les moyens de s'assurer que le transfert informel et non formel de connaissances ne soit pas la cause de disparités durables, mais au contraire un facteur de cohésion et de bien-être pour la société.

La formation tout au long de la vie peut apporter aux individus souplesse et adaptabilité, cependant son organisation suppose que les pouvoirs publics coordonnent bien leur action dans différents secteurs. À titre d'exemple, les responsabilités familiales constituant l'un des principaux obstacles à la formation des travailleurs, il faut, pour encourager la participation aux activités, faire en sorte que ces derniers y trouvent un intérêt, mais aussi faciliter l'accès aux services de garde d'enfants ou de prise en charge des personnes âgées et prévoir des aides financières pour rendre ces services abordables. Les obstacles à la formation sont souvent reliés les uns aux autres : ils ne doivent donc pas être traités séparément, mais au contraire par des stratégies globales. Ces stratégies devraient aussi être bien coordonnées avec d'autres domaines d'action (notamment la politique du travail et la politique sociale) pour éviter de proposer des incitations contradictoires et de poursuivre des objectifs incompatibles.

On trouvera dans la suite du présent chapitre une synthèse des principales conclusions tirées des travaux d'analyse et de l'étude des stratégies adoptées pour soutenir la formation tout au long de la vie.

Jeter de bonne heure les bases de la formation tout au long de la vie

De l'attitude des jeunes vis-à-vis de l'apprentissage dépend la facilité avec laquelle ils acquièrent des compétences à l'école. Une attitude positive augmente les chances de continuer à se former à l'âge adulte, car l'apprentissage devient alors une habitude.

Il ressort des résultats du PISA 2018 que, lorsque l'on compare des jeunes de 15 ans présentant des caractéristiques analogues au regard du profil socioéconomique, du sexe, de l'origine nationale et du type d'école fréquentée, ceux qui ont acquis une attitude positive à l'égard de l'apprentissage obtiennent des résultats sensiblement meilleurs en compétences à l'écrit, en mathématiques et en sciences. Dit autrement, ceux-là ont acquis un bagage de compétences élémentaires solide qui favorise le traitement de l'information. Le *plaisir de lire*, la *motivation à maîtriser les tâches* et l'*efficacité personnelle*, en particulier, entretiennent un lien étroit avec les résultats obtenus. À cela s'ajoute que les élèves qui font montre d'une attitude très positive à l'égard de l'apprentissage comptent, en règle générale, faire des études plus longues et visent une carrière de cadre ou de dirigeant – qui suppose une formation et un perfectionnement professionnel continus ainsi que des investissements substantiels dans le développement des compétences à travers la poursuite d'études supérieures.

Importante d'ordinaire, l'attitude vis-à-vis de l'apprentissage l'est plus encore avec la pandémie de COVID-19 qui perturbe, depuis 2020, le cours normal de la scolarité partout dans le monde. Parmi les nombreuses difficultés avec lesquelles il leur faut compter, les élèves doivent faire davantage appel à leur propre motivation et travailler de manière plus autonome que lorsqu'ils vont en classe. Motivation et autonomie sont d'autant plus nécessaires à ceux qui sont issus de milieux socioéconomiques défavorisés, qui sont généralement moins enclins à bénéficier de l'aide de leur famille ou à avoir accès chez eux à une infrastructure TIC convenable. La progression scolaire de beaucoup de ces élèves s'est arrêtée avec les cours à distance et l'école à la maison ; seuls les plus motivés ont pu continuer à apprendre. On voit donc à quel point la motivation est essentielle, au même titre que la connectivité, l'accès aux outils numériques et les compétences numériques, pour les élèves comme pour les enseignants.

Cela dit, le Tableau 1.1 montre que les élèves n'étaient pas tous égaux devant le développement d'attitudes favorables à l'apprentissage au moment où la pandémie est venue bouleverser leur scolarité partout dans le monde, et il est possible que, par suite, la progression de beaucoup d'entre eux se soit arrêtée. En moyenne, chez les élèves dont un parent au moins possède un diplôme de l'enseignement supérieur, le plaisir de lire est plus marqué que chez les autres, avec une différence équivalant à 20 % environ de l'écart-type. Il en va de même avec le sentiment d'efficacité personnelle, avec une différence de l'ordre de 10 % de l'écart-type. Les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés, les garçons et les élèves issus de l'immigration ont bien moins de chances d'avoir acquis des attitudes propices à l'apprentissage avant l'âge de 15 ans. Les disparités socioéconomiques étaient plus marquées que la moyenne OCDE en Allemagne et en Australie, et plus faibles, à l'inverse, aux États-Unis, en Lettonie et au Royaume-Uni. Les écarts les plus nets entre les sexes ont été observés en Allemagne et en Turquie. S'agissant de l'origine nationale, c'est en Suède et au Royaume-Uni que les différences sur ce critère sont les plus nettes. Les filles trouvent bien plus de plaisir à la lecture que les garçons – en moyenne, l'écart n'est pas inférieur à 60 % d'un écart-type à l'échelle de l'OCDE – mais affichent une confiance en leur propre efficacité légèrement moindre que leurs homologues masculins.

Les attitudes à l'égard de l'apprentissage jouant un rôle déterminant quant à l'efficacité de celui-ci et aux résultats scolaires, il est important que les pouvoirs publics et les responsables de la formulation des politiques d'éducation se mettent en quête de mesures aptes à maximiser les bienfaits de l'apprentissage, en particulier de l'apprentissage à distance. Les mesures visant à renforcer l'aide apportée aux jeunes élèves par leur famille et leurs enseignants paraissent les plus prometteuses.

Parmi les facteurs qui influent sur la formation des attitudes propices à l'apprentissage tout au long de la vie, les enseignants et leurs pratiques pédagogiques se distinguent tout particulièrement. Toutes choses

étant égales par ailleurs, les élèves qui se sentent soutenus par leurs professeurs feront montre, à l'égard de l'apprentissage, d'attitudes plus positives que les autres. C'est ainsi que certaines pédagogies ou certains comportements – comme l'enthousiasme de l'enseignant pour le contenu de son cours, ses interactions avec les élèves en classe et ce qu'il fait pour stimuler leur esprit critique – peuvent aider les élèves à se donner des *objectifs d'apprentissage*, à acquérir la *motivation à maîtriser les tâches*, à améliorer leur *efficacité personnelle* et à prendre *plaisir à la lecture*.

Tableau 1.1. Aperçu des attitudes à l'égard de l'apprentissage à l'âge de 15 ans

	Indice du plaisir de lire				Indice de l'efficacité personnelle			
	Indice moyen	Niveau d'instruction parental élevé/faible ¹	Filles/ Garçons	Immigrés/ Autochtones	Indice moyen	Niveau d'instruction parental élevé/faible ¹	Filles/ Garçons	Immigrés/ Autochtones
	Moyenne	Diff. d'indice	Diff. d'indice	Diff. d'indice	Moyenne	Diff. d'indice	Diff. d'indice	Diff. d'indice
Moyenne OCDE	-0.05	0.192	0.596	0.067	0.00	0.115	-0.086	0.015
Moyenne UE	-0.10	0.190	0.650	0.005	-0.01	0.111	-0.068	-0.006
Allemagne	-0.29	0.279	0.825	-0.013	-0.02	0.234	-0.130	0.001
Australie	-0.13	0.263	0.534	0.154	0.03	0.192	-0.065	0.108
Autriche	-0.28	0.185	0.755	-0.046	0.08	0.100	0.001	0.018
Belgique	-0.44	0.184	0.571	0.207	-0.21	0.057	-0.184	0.247
Canada	0.01	0.193	0.631	0.180	0.13	0.150	-0.107	0.093
Chili	0.04	0.309	0.611	0.088	0.29	0.069	-0.117	0.032
Corée	0.23	0.295	0.156		-0.04	0.143	-0.244	
Danemark	-0.37	0.302	0.477	0.245	0.05	0.111	-0.224	0.001
Espagne	0.08	0.078	0.729	0.085	0.17	0.11	-0.063	-0.071
Estonie	0.00	0.221	0.691	0.077	-0.03	0.186	-0.050	-0.130
États-Unis	-0.07	0.123	0.510	0.080	0.17	0.035	-0.033	-0.091
Finlande	-0.25	0.139	0.698	0.113	-0.03	0.144	-0.027	-0.016
France	-0.12	0.193	0.559	-0.088	-0.10	0.168	-0.240	0.194
Grèce	0.11	0.236	0.568	-0.095	0.05	0.120	-0.024	-0.121
Hongrie	0.03	0.171	0.815	0.109	0.17	0.111	-0.085	0.137
Irlande	-0.07	0.173	0.526	0.249	-0.04	0.131	-0.140	0.104
Islande	-0.22	0.113	0.430	0.043	0.10	0.139	-0.170	-0.326
Israël	0.09	0.266	0.466	-0.001	0.17	0.114	0.170	-0.130
Italie	0.09	0.274	0.841	-0.098	-0.03	0.210	-0.070	-0.129
Japon	0.30	0.094	0.210		-0.61	0.123	-0.032	
Lettonie	0.02	0.023	0.610	0.142	-0.19	-0.063	0.002	0.013
Lituanie	-0.11	0.158	0.644	0.039	0.23	0.051	0.176	-0.318
Luxembourg	-0.24	0.224	0.620	0.105	-0.01	0.234	-0.053	-0.035
Mexique	0.35	0.136	0.477	-0.059	0.36	0.136	-0.002	-0.184
Norvège	-0.51	0.095	0.582	0.335	-0.11	0.142		
Nouvelle-Zélande	-0.08	0.175	0.492	0.209	-0.02	0.147	-0.041	0.142
Pays-Bas	-0.57	0.234	0.659	0.221	-0.11	0.119	-0.173	0.260
Pologne	0.18	0.119	0.699		-0.06	0.013	-0.097	
Portugal	0.08	0.186	0.744	0.036	-0.01		-0.110	-0.044
Rép. slovaque	0.11	0.298	0.783	-0.198	-0.28	0.136	-0.081	0.054
Rép. tchèque	-0.05	0.307	0.787	-0.011	-0.28	0.062	-0.067	-0.113
Royaume-Uni	-0.21	0.013	0.492	0.342	-0.17	0.044	-0.271	0.214
Slovénie	-0.22	0.236	0.665	-0.037	-0.05	0.079	-0.209	0.021
Suède	-0.31	0.163	0.420	0.285	-0.06	0.038	-0.192	0.188

	Indice du plaisir de lire				Indice de l'efficacité personnelle			
	Indice moyen	Niveau d'instruction parental élevé/faible ¹	Filles/ Garçons	Immigrés/ Autochtones	Indice moyen	Niveau d'instruction parental élevé/faible ¹	Filles/ Garçons	Immigrés/ Autochtones
	Moyenne	Diff. d'indice	Diff. d'indice	Diff. d'indice	Moyenne	Diff. d'indice	Diff. d'indice	Diff. d'indice
Suisse	-0.32	0.226	0.678	-0.023	0.02	0.104	-0.065	0.048
Turquie	0.68	0.249	0.757	-0.130	0.36	0.182	0.183	-0.123

Note : Diff. = différence. Dans les cellules à fond bleu, la valeur de l'indicateur est supérieure, de manière statistiquement significative, à la moyenne estimée de l'OCDE (différence significative au seuil de 5 %). Dans les cellules à fond gris, la valeur de l'indicateur est inférieure, de manière statistiquement significative, à la moyenne estimée de l'OCDE (différence significative au seuil de 5 %). Dans les cellules à fond blanc, la valeur de l'indicateur ne présente pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne estimée de l'OCDE (différence non significative au seuil de 5 %). Les cellules en violet correspondent aux indicateurs pour lesquels les données sont indisponibles. Les écarts entre groupes statistiquement significatifs au seuil de 5 % figurent en gras. Tous les indices ont été normalisés de manière à avoir une moyenne égale à 0 et un écart-type égal à 1 pour tous les pays de l'OCDE afin qu'une différence de 0.5, par exemple, au niveau d'un indice corresponde à une différence de 50 % au niveau de l'écart-type. Les différences inférieures à 0.3 sont considérées comme minimales, celles comprises entre 0.3 et 0.5 comme importantes, et celles supérieures à 0.5 comme très importantes.

1. Le niveau d'instruction parental est considéré comme élevé si l'un des deux parents au moins est diplômé de l'enseignement supérieur. Ont un niveau d'instruction faible les parents qui ne sont pas diplômés de l'enseignement supérieur.

Source : OCDE (2018_[15]), Base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

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

Le Tableau 1.2 donne à voir comment varie, entre des systèmes d'éducation et des établissements scolaires présentant différentes caractéristiques, la proportion d'élèves arrivés au terme de la scolarité obligatoire en 2018 dont les enseignants faisaient montre d'un réel enthousiasme et mettaient en place des solutions pour les inciter à lire. Dans l'ensemble, les élèves des écoles accueillant un public relativement favorisé sur le plan socioéconomique trouvaient leurs enseignants plus passionnés par leur métier que ceux des écoles recevant un public d'origine modeste, avec un écart correspondant à 10 % d'un écart-type. De même, dans de nombreux pays, les enseignants des écoles privées font montre de plus d'enthousiasme que ceux des écoles publiques.

Tableau 1.2. Aperçu des pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire

	Indice d'enthousiasme des enseignants				Indice de stimulation de la lecture par les enseignants			
	Indice moyen	Dernier/premier quartile de la répartition des établissements selon le statut socio-économique	École privée/ publique	Zone rurale/ urbaine	Indice moyen	Dernier/premier quartile de la répartition des établissements selon le statut socio-économique	École privée/ publique	Zone rurale/ urbaine
	Indice moyen	Diff. d'indice	Diff. d'indice	Diff. d'indice	Indice moyen	Diff. d'indice	Diff. d'indice	Diff. d'indice
Moyenne OCDE	0.012	0.118	0.148	0.052	-0.003	0.09	0.117	0.00
Moyenne UE	-0.054	0.123	0.144	0.070	-0.024	0.11	0.119	0.00
Allemagne	-0.117	0.125	0.083		-0.085	-0.03	-0.008	
Australie	0.199	0.257	0.188	-0.105	0.176	0.24	0.112	-0.07
Autriche	-0.090	0.009	-0.019	0.088	-0.147	0.04	0.040	-0.07
Belgique	0.045	-0.003			-0.169	-0.06		
Canada					0.216	0.07	-0.005	-0.08
Chili	0.321	0.084	0.080	0.064	0.274	-0.05	0.075	0.15
Corée	0.437	0.164	0.067		0.344	0.04	0.001	

	Indice d'enthousiasme des enseignants				Indice de stimulation de la lecture par les enseignants			
	Indice moyen	Dernier/premier quartile de la répartition des établissements selon le statut socio-économique	École privée/ publique	Zone rurale/ urbaine	Indice moyen	Dernier/premier quartile de la répartition des établissements selon le statut socio-économique	École privée/ publique	Zone rurale/ urbaine
	Indice moyen	Diff. d'indice	Diff. d'indice	Diff. d'indice	Indice moyen	Diff. d'indice	Diff. d'indice	Diff. d'indice
Danemark	0.188	0.130	0.097	0.032	0.125	0.19	0.186	0.01
Espagne	0.034	0.036	0.143	0.123	-0.309	-0.06	0.081	0.03
Estonie	-0.083	0.180	0.401	0.065	-0.110	0.10	0.292	-0.06
États-Unis	0.246	0.248	0.520	0.000	0.204	0.26	0.435	-0.23
Finlande	-0.147	0.207	0.254	0.111	-0.200	0.20	0.207	-0.06
France	0.029				-0.047			
Grèce	-0.225	0.018	0.355	0.134	0.019	0.10	0.330	0.00
Hongrie	-0.030	0.222	0.062	-0.065	0.075	0.34	0.056	-0.04
Irlande	0.136	0.132	0.028	0.070	0.064	0.09	0.040	0.07
Islande	0.050	0.286		-0.096	-0.169	0.14		-0.07
Israël	-0.080	-0.284		0.007	-0.099	-0.15		-0.06
Italie	-0.072	0.145	0.134	0.376	-0.209	0.07	0.137	0.35
Japon	-0.236	0.181	-0.010		0.127	0.19	-0.088	
Lettonie	-0.195	0.049	0.237	0.004	0.092	0.09	-0.011	-0.11
Lituanie	-0.076	0.096	0.137	0.020	0.230	0.22	0.263	-0.03
Luxembourg	-0.158	0.204	0.173		-0.075	0.10	0.061	
Mexique	0.263	-0.104	0.033	0.164	0.087	-0.21	0.013	0.22
Norvège	0.087	0.122			-0.220	0.19		
Nouvelle-Zélande	0.229	0.258	0.164	-0.063	0.158	0.15	0.164	-0.14
Pays-Bas	-0.183	0.278	0.001		-0.386	0.14	-0.037	
Pologne	-0.240	0.000	0.055	0.187	0.109	0.03	0.164	0.11
Portugal	0.103	0.018	0.331	0.237	0.118	-0.09	0.229	0.11
Rép. slovaque	-0.270	0.012	-0.119	0.110	-0.089	0.12	-0.074	0.02
Rép. tchèque	-0.307	0.344	0.119	-0.030	-0.239	0.29	0.217	-0.18
Royaume-Uni	0.231	0.122	0.085	-0.021	0.149	0.03	0.069	-0.12
Slovénie	-0.104	0.222	0.489	0.156	-0.082	0.30	0.326	0.18
Suède	0.011	0.155	0.154		-0.064	0.09	0.115	
Suisse	0.106	0.118	0.191	-0.060	-0.021	0.15	0.267	-0.01
Turquie	-0.098	-0.018	0.141		0.073	0.10	0.158	

Note : Diff. = différence. Dans les cellules à fond bleu, la valeur de l'indicateur est supérieure, de manière statistiquement significative, à la moyenne estimée de l'OCDE (différence significative au seuil de 5 %). Dans les cellules à fond gris, la valeur de l'indicateur est inférieure, de manière statistiquement significative, à la moyenne estimée de l'OCDE (différence significative au seuil de 5 %). Dans les cellules à fond blanc, la valeur de l'indicateur ne présente pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne estimée de l'OCDE (différence non significative au seuil de 5 %). Les cellules en violet correspondent aux indicateurs pour lesquels les données sont indisponibles. Les écarts entre groupes statistiquement significatifs au seuil de 5 % figurent en gras. Tous les indices ont été normalisés de manière à avoir une moyenne égale à 0 et un écart-type égal à 1 pour tous les pays de l'OCDE afin qu'une différence de 0.5, par exemple, au niveau d'un indice corresponde à une différence de 50 % au niveau de l'écart-type. Les différences inférieures à 0.3 sont considérées comme minimales, celles comprises entre 0.3 et 0.5 comme importantes, et celles supérieures à 0.5 comme très importantes.

Source : OCDE (2018^[15]), Base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/d3mi4f>

Tableau 1.3. Aperçu du soutien émotionnel reçu de leurs parents par les élèves de 15 ans

	Indice de soutien émotionnel des parents			
	Indice moyen	Niveau d'instruction parental élevé/faible ¹	Filles/Garçons	Élèves d'origine immigrée/autres élèves ²
	Moyenne	Diff. d'indice	Diff. d'indice	Diff. d'indice
Moyenne OCDE	0.00	0.139	0.134	-0.132
Moyenne UE	-0.04	0.133	0.168	-0.158
Allemagne	0.08	0.164	0.217	-0.167
Australie	0.14	0.191	0.129	0.001
Autriche	0.15	0.113	0.227	-0.088
Belgique	-0.03	0.128	0.153	0.003
Canada				
Chili	0.06	0.051	0.045	-0.047
Corée	0.09	0.212	-0.016	
Danemark	0.12	0.249	0.158	-0.123
Espagne	0.04	0.159	0.195	-0.214
Estonie	-0.20	0.173	0.107	-0.296
États-Unis	0.08	0.164	0.047	-0.122
Finlande	-0.05	0.173	0.088	-0.135
France	0.05	0.074	0.095	-0.057
Grèce	-0.04	0.117	0.242	-0.246
Hongrie	0.00	0.134	0.084	0.218
Irlande	0.18	0.097	0.252	-0.137
Islande	0.32	0.190	0.109	-0.528
Israël				
Italie	-0.17	0.061	0.183	-0.294
Japon	-0.26	0.090	0.285	
Lettonie	-0.31	0.229	0.070	-0.033
Lituanie	0.04	0.199	0.268	-0.524
Luxembourg	-0.06	0.144	0.120	-0.224
Mexique	0.07	0.160	0.119	-0.040
Norvège	0.17	0.264	0.128	-0.199
Nouvelle-Zélande	0.18	0.163	0.133	-0.039
Pays-Bas	0.09	0.124	0.126	-0.040
Pologne	-0.36	0.180	0.054	
Portugal	0.25	0.158	0.127	-0.156
Rép. slovaque	-0.26	0.101	0.180	-0.007
Rép. tchèque	-0.33	0.090	0.030	-0.413
Royaume-Uni	0.07	0.119	0.020	-0.094
Slovénie	-0.03	0.085	0.224	-0.204
Suède	-0.01	0.153	0.131	-0.004
Suisse	0.13	0.107	0.171	-0.211
Turquie	0.02	0.095	0.290	-0.172

Note : Diff. = différence. Dans les cellules à fond bleu, la valeur de l'indicateur est supérieure, de manière statistiquement significative, à la moyenne estimée de l'OCDE (différence significative au seuil de 5 %). Dans les cellules à fond gris, la valeur de l'indicateur est inférieure, de manière statistiquement significative, à la moyenne estimée de l'OCDE (différence significative au seuil de 5 %). Dans les cellules à fond blanc, la valeur de l'indicateur ne présente pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne estimée de l'OCDE (différence non significative au seuil de 5 %). Les cellules en violet correspondent aux indicateurs pour lesquels les données sont indisponibles. Les écarts entre groupes statistiquement significatifs au seuil de 5 % figurent en gras. Les données portent sur les élèves de 15 ans ayant participé à l'étude PISA 2018. Tous les indices ont été normalisés de manière à avoir une moyenne égale à 0 et un écart-type égal à 1 pour tous les pays de l'OCDE afin qu'une différence de 0.5, par exemple, au niveau d'un indice corresponde à une différence de 50 % au niveau de l'écart-type. Les différences inférieures à 0.3 sont considérées comme minimales, celles comprises entre 0.3 et 0.5 comme importantes, et celles supérieures à 0.5 comme très importantes.

1. Le niveau d'instruction parental est considéré comme élevé si l'un des deux parents au moins est diplômé de l'enseignement supérieur. Ont un niveau d'instruction faible les parents qui ne sont pas diplômés de l'enseignement supérieur.
2. Sont considérés comme des élèves issus de l'immigration ceux qui sont nés en dehors du pays où ils ont passé l'épreuve du PISA 2018, ou dont les parents sont nés en dehors de ce pays.

Source : OCDE (2018^[15]), *Base de données PISA 2018*, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/3wd7rb>

L'influence que les enseignants sont en mesure d'exercer sur les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage est fonction du soutien reçu de leur établissement scolaire et, plus généralement, du système d'enseignement. À titre d'exemple, la formation continue ou le développement professionnel – à plus forte raison s'ils s'intègrent à la journée de travail – et les environnements de travail collaboratifs peuvent encourager la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces.

À côté des enseignants, les familles elles aussi concourent de manière importante à faire acquérir aux enfants des attitudes propices à la formation tout au long de la vie. Ceux qui peuvent compter sur le soutien émotionnel de parents qui les encouragent dans leurs efforts et leur font prendre confiance en eux ont ainsi davantage de chances d'en intérioriser de solides. À cela s'ajoute que les élèves dont les parents prennent part aux débats sociaux ou politiques et prennent le temps d'échanger avec eux sont eux aussi favorisés sur ce même plan. Le Tableau 1.3 montre que la propension des parents à apporter un soutien émotionnel à leurs enfants varie largement d'un pays à un autre. Il apparaît que les parents défavorisés sur le plan socioéconomique et ceux issus de l'immigration peuvent se heurter en ce domaine à des obstacles, avec pour conséquence que leurs enfants sont moins parés à apprendre tout au long de leur existence. C'est ainsi qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves de 15 ans dont l'un au moins des parents est diplômé de l'enseignement supérieur déclareront plus volontiers que les autres recevoir un soutien émotionnel de leurs parents – avec une différence équivalant à environ 15 % d'un écart-type, mais qui atteint 25 % en Norvège.

Parmi les obstacles à une pleine implication des parents dans la formation de leurs enfants, signalons la méconnaissance de son importance, l'absence de renseignements et d'informations leur indiquant comment s'y prendre, et le manque de temps. Une implication plus entière des parents, aux premiers stades de l'éducation et à l'adolescence, passe par des interventions qui agissent sur la construction du rôle parental et renforcent les liens et la communication avec les établissements scolaires. Lorsque ces derniers prennent l'initiative de faire connaître des pratiques à adopter pour accompagner l'enfant dans ses apprentissages, on constate que les parents s'investissent davantage. Il est nécessaire aussi d'offrir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie aux parents pour améliorer les résultats de la génération qui suit.

Durant la pandémie, lorsque l'aide des parents est devenue indispensable pour permettre à de nombreux enfants de continuer à s'investir dans l'enseignement à distance, beaucoup n'ont pas été en mesure d'apporter cette aide à cause de sollicitations concurrentes qui ne leur en laissaient pas le temps et du stress lié à la situation sanitaire et aux restrictions mises en place pour enrayer la propagation du COVID-19. Souvent, les pouvoirs publics ont pris des mesures pour soulager parents et enfants, par exemple avec la mise en place de congés pour raisons familiales ou l'allongement de ces congés (OCDE, 2020^[16]). En complément de cela, ils diffusent des informations propres à aider les familles et les jeunes à rester investis dans l'enseignement et l'apprentissage, organisent la distribution de matériel et le renforcement de la connectivité de manière à faciliter l'accès aux cours en ligne, et créent à l'intention des parents des plateformes où découvrir comment accompagner leurs enfants.

La pandémie et les contraintes qui en ont résulté sur l'enseignement magistral classique ont pesé sur le développement des compétences et connaissances scolaires, cependant le principal risque à long terme serait que la génération d'élèves actuelle puisse échouer à acquérir les attitudes qui sous-tendent la formation tout au long de la vie. Il est possible, moyennant un accompagnement adéquat, de rattraper le

retard pris sur le plan scolaire – mais non pas sans la ferme conviction qu'apprendre est utile ni sans une bonne dose de motivation, l'une et l'autre portées par un état d'esprit ouvert à l'apprentissage sous différentes formes et dans différents cadres.

À brève échéance, la pandémie pourrait faire grossir le nombre des jeunes qui ont abandonné l'école de manière précoce. À moyen et long termes, elle pourrait amenuiser la participation à la formation tout au long de la vie, au moment même où tous les intéressés sont appelés à redoubler d'efforts pour encourager l'apprentissage permanent face aux changements structurels dont elle est la cause.

Au-delà de l'école : Promouvoir des transitions efficaces vers les niveaux d'enseignement supérieurs, les programmes de formation et le marché du travail

Les premières années sont déterminantes pour le développement des compétences de base et des attitudes sur lesquelles viendra s'appuyer la formation tout au long de la vie. Quoique les jeunes enfants présentent déjà des différences d'aptitudes et d'attitudes, les systèmes scolaires sont conçus de telle sorte que tous reçoivent une instruction sensiblement identique, une différenciation étant néanmoins possible dans une mesure variable.

Les années à la charnière entre l'adolescence et l'âge adulte sont une période importante marquée par des changements rapides et profonds. Au-delà des changements d'ordre biologique, les possibilités qui s'offrent aux jeunes évoluent considérablement, et leur latitude de décision quant à leur propre parcours de formation également. Les changements biologiques sont partout les mêmes, cette latitude de décision, en revanche, varie très sensiblement en fonction des caractéristiques sociales et institutionnelles du pays. Ces dernières sont souvent en interaction avec le capital éducatif, social, économique et culturel sur lequel les individus peuvent s'appuyer en fonction de leur milieu familial. À partir de l'adolescence, l'offre de développement des compétences se diversifie à l'extrême : les jeunes ont alors le choix, pour la première fois, entre suivre un enseignement ou une formation d'une forme ou d'une autre ou entreprendre une formation informelle ou non formelle sur leur lieu de travail. L'influence de cette diversification sur les parcours de formation tout au long de la vie peut varier très sensiblement d'un pays à l'autre et d'un groupe d'individus à l'autre à l'intérieur d'un même pays.

Cette période peut voir les individus emprunter des trajectoires professionnelles, sociales et personnelles divergentes, qui les conduisent à acquérir certaines compétences clés et à renforcer les habitudes propices à la formation tout au long de la vie. La pandémie a gravement perturbé l'enseignement supérieur et les programmes d'éducation et formation professionnelles, les activités de formation et les stages. Elle a aussi restreint les nouvelles possibilités offertes par le marché du travail et bousculé les modes de travail avec un basculement vers le télétravail ou le travail distancié. Ces perturbations auront sans doute maintes conséquences à long terme pour les jeunes, dans la mesure où elles vont façonner les possibilités qui s'offriront à eux dans les années qui suivront immédiatement la fin de la scolarité obligatoire. Repérer les groupes qui risquent d'être particulièrement vulnérables, et les facteurs propres à les protéger, peut contribuer à définir des mesures permettant de venir en aide aux jeunes qui en ont besoin pendant la crise et dans les années à venir.

Faute de données longitudinales harmonisées entre les pays, il n'est pas possible d'étudier dans le détail comment les compétences – notamment le traitement de l'information, les qualités socioémotionnelles et la motivation – ont évolué par le passé au cours de la période charnière entre l'adolescence et l'âge adultes. Il est possible cependant d'apprécier les progrès accomplis au niveau de la population, à partir d'une même cohorte de naissance. Le Tableau 1.4 nous montre ainsi qu'entre la fin de la scolarité obligatoire (15 ans) et les premières années de la vie adulte (27 ans), le niveau en compréhension de l'écrit des individus nés en 1984-85 dans les pays de l'OCDE avait progressé, en moyenne, d'environ 30 % de l'écart-type. Les progrès les plus nets s'observent en Allemagne, en Belgique, en Israël, au Japon, en

Pologne et en République tchèque. À l'échelle des pays, et toujours pour la même cohorte, c'est chez les individus qui avaient obtenu de mauvais résultats et chez ceux dont l'un des parents au moins a fait des études supérieures qu'ils sont le plus notables.

L'action des pouvoirs publics peut garantir que les années qui séparent la fin de la scolarité obligatoire de l'accès à une situation stable sur le marché du travail s'accompagnent chez tout un chacun d'un développement rapide des compétences. Faire en sorte que les jeunes ne quittent pas l'éducation sans enchaîner sur une formation ou une insertion professionnelle, et que ceux qui décrochent reviennent bien vite sur la bonne voie, devrait être une priorité. Au niveau des systèmes d'enseignement, les écarts de résultats globaux tiennent davantage à la proportion d'individus sans emploi et sortis du système éducatif (NEET) qu'à aucun autre facteur, y compris la proportion d'inscrits dans l'enseignement supérieur. Qui plus est, la baisse du pourcentage de NEET va de pair avec un recul des disparités de résultats parmi la population et une moindre transmission, entre les générations, des avantages liés à l'éducation.

La mise en place de programmes d'orientation de qualité à l'intention des enfants d'âge scolaire constitue une première étape pour réduire ce pourcentage et aider les individus, de quelque horizon qu'ils viennent, à gérer le passage de l'école obligatoire à la vie adulte. Les enfants peuvent se renseigner sur la suite de leurs études et le marché du travail par différents moyens, notamment par des initiatives de découverte en immersion, comme les programmes de stages d'observation en milieu professionnel. Il serait sans doute tout à fait indiqué, au lendemain de la pandémie, d'établir des liens plus étroits entre les établissements scolaires et le marché du travail, non seulement pour lutter contre l'abandon scolaire qui grossit les rangs des NEET, mais aussi pour que les jeunes aient une idée exacte de l'évolution des exigences des entreprises. Il semblerait pour autant, au vu du Tableau 1.5, que les programmes d'orientation – et en particulier les stages – demeurent peu suivis dans de nombreux pays.

Le Tableau 1.5 révèle en outre qu'avant même la pandémie, de nombreux jeunes – principalement issus de ménages défavorisés sur le plan socioéconomique – n'ont pas l'intention de poursuivre leur instruction formelle au-delà de la fin de la scolarité obligatoire, en partie pour des considérations financières et en partie parce qu'ils ne sont pas convaincus d'avoir besoin de davantage de qualifications pour exercer le métier auquel ils se destinent. Or beaucoup d'entre eux visent des professions dont les besoins de main-d'œuvre devraient se contracter sous l'effet des innovations technologiques.

La pandémie, qui est venue modifier l'organisation de l'enseignement supérieur et de l'enseignement formel, ajouter aux contraintes financières pesant sur les familles et faire grandir l'incertitude, risque fort de susciter une « génération perdue », pour laquelle les années de transition auront été des années creuses. De nombreux jeunes, à commencer par ceux qui appartiennent à un milieu modeste, pourraient bien abandonner leurs études. L'éducation et la formation professionnelles n'a pas été épargnée non plus par la pandémie, tandis que les contractions du marché du travail ont réduit les occasions de développer ses compétences en milieu professionnel.

Tableau 1.4. Aperçu des progrès entre l'âge de 15 ans et l'âge de 27 ans

	Niveaux en compréhension de l'écrit		Progression				
	15 ans (PISA 2000/03)	26-28 ans (PIAAC 2012/15)	Moyenne	10 ^e centile	90 ^e centile	Niveau d'instruction parental faible ¹	Niveau d'instruction parental élevé ¹
	Score moyen	Score moyen	Différence de score	Différence de score	Différence de score	Différence de score	Différence de score
Moyenne OCDE	268	282	13.5	14.56	11.90	9.54	14.18
Moyenne UE	268	282	13.9	14.46	11.66	10.89	15.41
Allemagne	259	284	25.2	35.07	13.45	23.94	11.93
Australie	280	288	7.8	13.17	6.56	8.65	6.12

	Niveaux en compréhension de l'écrit		Progression				
	15 ans (PISA 2000/03)	26-28 ans (PIAAC 2012/15)	Moyenne	10 ^e centile	90 ^e centile	Niveau d'instruction parental faible ¹	Niveau d'instruction parental élevé ¹
	Score moyen	Score moyen	Différence de score	Différence de score	Différence de score	Différence de score	Différence de score
Autriche	270	282	11.8	13.72	10.23	9.32	11.55
Belgique*	270	294	24.3	41.61	13.79	15.82	33.63
Canada	283	286	3.2	2.96	5.51	3.29	7.07
Chili	224	233	9.7	5.57	20.15	9.67	3.71
Corée	278	294	15.6	20.26	16.07	16.38	14.32
Danemark	265	285	20.1	11.27	19.04	14.67	21.73
Espagne	263	263	-0.6	-7.14	3.15	-1.98	4.77
États-Unis	269	280	11.3	7.42	9.99	-0.15	12.10
Finlande	289	307	18.1	21.53	20.61	17.95	18.62
France	269	279	10.4	3.79	11.11	10.21	13.92
Grèce**	254	251	-3.1	4.26	-4.83	-0.81	2.78
Irlande	279	276	-3.3	-4.94	-2.37	-5.75	-1.05
Israël	244	271	27.0	29.20	25.57	29.02	16.19
Italie	261	265	4.2	5.77	2.21	4.22	16.13
Japon	277	310	32.6	47.32	23.16		27.57
Norvège	269	288	19.0	14.76	13.57	7.84	25.47
Nouvelle-Zélande	280	285	5.0	12.41	-0.94	-5.20	6.10
Pays-Bas	282	299	17.6	14.15	20.13	12.40	20.93
Pologne	257	281	24.6	28.50	22.91	23.83	17.47
Rép. tchèque	263	285	22.7	23.81	12.30	22.87	21.69
Royaume-Uni*	278	281	3.6	-5.84	4.49	4.05	5.85
Suède	274	292	17.1	10.73	19.65	8.78	21.70

Note : Diff. = différence. Score moyen exprimé en points du PIAAC. PIAAC : Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes. Dans les cellules à fond bleu, la valeur de l'indicateur est supérieure, de manière statistiquement significative, à la moyenne estimée de l'OCDE (différence significative au seuil de 5 %). Dans les cellules à fond gris, la valeur de l'indicateur est inférieure, de manière statistiquement significative, à la moyenne estimée de l'OCDE (différence significative au seuil de 5 %). Dans les cellules à fond blanc, la valeur de l'indicateur ne présente pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne estimée de l'OCDE (différence non significative au seuil de 5 %). Les cellules en violet correspondent aux indicateurs pour lesquels les données sont indisponibles. Les écarts entre groupes statistiquement significatifs au seuil de 5 % figurent en gras. Les données de la première colonne portent sur les élèves de 15 ans ayant participé à l'étude PISA 2000 ou 2003, dans le cas du Chili et de la Grèce. Les données de la deuxième colonne portent sur les individus qui appartenaient à la population cible du PISA en 2000 ou en 2003, ainsi qu'à celle de l'étude PIAAC à l'âge de 26-28 ans. La troisième colonne donne la progression, exprimée sur l'échelle de scores du PIAAC, entre l'âge de 15 ans et l'âge de 26-28 ans. La quatrième donne la progression des 10 % les plus faibles dans chacune des deux études. La cinquième donne la progression des 10 % les plus performants dans chacune des deux études. La sixième donne la progression, exprimée sur l'échelle de scores du PIAAC, entre l'âge de 15 ans et l'âge de 26-28 ans, des individus dont les parents n'ont pas de diplôme de l'enseignement supérieur. La septième donne la progression, exprimée sur l'échelle de scores du PIAAC, entre l'âge de 15 ans et l'âge de 26-28 ans, des individus dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur. Les scores en lecture obtenus au PISA sont exprimés sur l'échelle des scores du PIAAC en compréhension de l'écrit, selon la méthode de (Borgonovi et al., 2017⁽¹⁷⁾). Lors de l'enquête PISA 2000, les Pays-Bas et le Royaume-Uni n'avaient pas atteint le taux minimum de réponse exigé. Les renseignements communiqués par le Royaume-Uni ont permis de conclure que le biais de réponse était sans doute négligeable. Aucun renseignement comparable n'a été fourni par les Pays-Bas.

1. Le niveau d'instruction parental est considéré comme élevé si l'un des deux parents au moins est diplômé de l'enseignement supérieur. Ont un niveau d'instruction faible les parents qui ne sont pas diplômés de l'enseignement supérieur.

*Les données du PIAAC pour la Belgique concernent uniquement la Flandre, celles pour le Royaume-Uni concernent à la fois l'Angleterre et l'Irlande du Nord. Le score moyen pertinent de la Communauté flamande de Belgique au PISA 2000 est estimé à 282 points sur l'échelle du PIAAC, et l'écart de résultats, sur cette même échelle, entre l'âge de 15 ans et celui de 27 ans, est égal à 12 points. L'écart au 10^e centile, lorsque la progression est calculée uniquement pour les jeunes de 15 ans en Communauté flamande de Belgique, équivaut à 1 point, contre 8 points au 90^e centile. Il correspond à 4 points pour les individus dont les parents ont un niveau d'instruction faible et à 25 points pour ceux dont les parents ont un niveau d'instruction élevé.

**Les données de la Grèce incluent un grand nombre de cas (1 032) pour lesquels on dispose de réponses au questionnaire de base, mais pas à l'évaluation. Les scores sur les échelles de compétences de ces répondants ont donc été estimés sur la base de leurs réponses au questionnaire de base et du modèle démographique utilisé pour l'estimation des valeurs plausibles des réponses manquantes à partir des 3 893 cas restants.

Source : (OCDE, 2000^[18]), base de données PISA 2000, <https://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2000.htm> ; OCDE, (2012^[19]), (2015^[20]), base de données de l'Enquête sur les compétences des adultes (PIAAC), <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

StatLink  <https://stat.link/kl49eb>

Tableau 1.5. Aperçu de l'orientation et des perspectives des jeunes

	Pourcentage de jeunes de 15 ans effectuant un stage ¹		Pourcentage de jeunes de 15 ans s'imaginant travailler à l'échéance de 5 ans ²		Pourcentage de jeunes de 15 ans s'imaginant faire des études à l'échéance de 5 ans ³		Pourcentage de jeunes de 15 ans s'imaginant exercer une profession dont les effectifs devraient fondre d'ici 2029 ⁴	
	Population totale	Niveau d'instruction parental élevé/faible ⁵	Population totale	Niveau d'instruction parental élevé/faible ¹	Population totale	Niveau d'instruction parental élevé/faible ¹	Population totale	Niveau d'instruction parental élevé/faible ¹
		Différence en points de pourcentage		Différence en points de pourcentage		Différence en points de pourcentage		Différence en points de pourcentage
Moyenne OCDE	34	-0.3	14	-5.5	15	12.2	25	-4.4
Moyenne UE	35	-0.5	14	-6.1	17	11.6	27	-5.9
Allemagne	87	-3.7					31	-4.2
Australie	49	0.6	14	-6.3	12	17.1	26	-3.3
Autriche	46	-1.1	17	-5.9	16	9.8	31	-6.1
Belgique*	10	2.9	12	-8.4	25	12.1	29	-5.2
Canada							17	-5.5
Chili							17	-5.4
Corée	9	0.1	14	-5.8	5	11.5	29	-1.9
Danemark	56	1.2	7	-3.5	17	2.7	27	-5.4
Espagne	22	2.3	12	-6.4	13	14.9	23	-4.4
États-Unis		0.0					19	-1.3
Finlande							20	-6.0
France							29	-2.9
Grèce*	39	1.6	12	-4.4	12	8.0	17	-3.7
Irlande	39	0.6	11	-3.0	13	17.4	25	-3.2
Israël	34	2.4	14	-1.5	20	9.1	18	-2.2
Italie	21	3.2	13	-2.3	11	6.3	24	-3.7
Japon		0.0					43	1.8
Norvège		0.0					21	-5.1
Nouvelle-Zélande	29	-1.0	12	-4.0	15	17.0	20	-1.6
Pays-Bas		0.0					24	-6.6
Pologne	15	-1.4	14	-11.0	17	19.6	26	-12.5
Rép. tchèque							31	-7.1
Royaume-Uni*	25	1.7	12	-3.2	13	11.9	20	-1.8
Suède		0.0					34	-6.3

Note : Dans les cellules à fond bleu, la valeur de l'indicateur est supérieure, de manière statistiquement significative, à la moyenne estimée de l'OCDE (différence significative au seuil de 5 %). Dans les cellules à fond gris, la valeur de l'indicateur est inférieure, de manière statistiquement significative, à la moyenne estimée de l'OCDE (différence significative au seuil de 5 %). Dans les cellules à fond blanc, la valeur de l'indicateur ne présente pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne estimée de l'OCDE (différence non significative au seuil de 5 %). Les cellules en violet correspondent aux indicateurs pour lesquels les données sont indisponibles. Les écarts entre groupes statistiquement significatifs au seuil de 5 % figurent en gras. Les données portent sur les élèves de 15 ans ayant participé à l'étude PISA 2018. Les données ne sont disponibles que pour les pays qui ont utilisé le questionnaire facultatif sur le parcours éducatif.

1. Désigne le pourcentage d'élèves ayant répondu « oui » à la question suivante « Avez-vous fait un stage pour savoir vers quelles études ou quels types de métiers vous diriger ? »

2. Correspond au pourcentage d'élèves qui se voient travailler d'ici cinq ans, car le métier auquel ils se destinent ne nécessite pas de diplôme ou parce qu'ils ont besoin d'être financièrement indépendants.

3. Correspond au pourcentage d'élèves qui se voient encore aux études d'ici cinq ans, car le métier auquel ils se destinent nécessite un diplôme.

4. Correspond au pourcentage d'élève qui se voient, d'ici l'âge de 30 ans, exercer un métier qui sera en déclin d'après les prévisions du Bureau de statistiques sur l'emploi (*Bureau of Labor Statistics*) des États-Unis.

5. Ont un niveau d'instruction parental faible les élèves de 15 ans qui déclarent qu'aucun de leurs parents n'est diplômé de l'enseignement supérieur. Ont un niveau d'instruction parental élevé les élèves de 15 ans qui déclarent que l'un au moins de leurs parents est diplômé de l'enseignement supérieur.

*Belgique, Grèce et Royaume-Uni : voir les notes du Tableau 1.4.

Source : OCDE (2018^[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/dxkjp2>

Tableau 1.6. Aperçu de la participation à la formation pour adultes

	Pourcentage d'indifférents				
	Population totale	Niveau d'instruction élevé/faible ¹	Travailleurs d'âge mûr/d'âge très actif ²	Femmes/hommes	Niveau d'instruction parental élevé/faible ³
		Différence en points de pourcentage	Différence en points de pourcentage	Différence en points de pourcentage	Différence en points de pourcentage
Moyenne OCDE	50	-27	15	2	-19
Moyenne UE	53	-28	15	0	-20
Allemagne	45	-27	13	6	-19
Australie	42	-29	15	2	-18
Autriche	51	-22	18	2	-14
Belgique*	54	-29	19	3	-22
Canada	39	-21	18	1	-16
Chili	44	-30	19	7	-20
Corée	44	-26	16	4	-15
Danemark	32	-24	19	-4	-16
Espagne	49	-31	16	-1	-22
Estonie	43	-25	16	-8	-15
États-Unis	36	-24	12	0	-15
Finlande	35	-25	19	-5	-15
France	59	-26	15	0	-20
Grèce*	76	-29	14	0	-29
Hongrie	62	-29	13	0	-21
Irlande	42	-28	14	3	-18
Israël	47	-28	11	-2	-19
Italie	70	-36	11	1	-31
Japon	57	-25	11	11	-16
Lituanie	66	-42	14	-6	-25
Mexique	63	-34	15	4	-28
Norvège	36	-21	19	-1	-13

	Pourcentage d'indifférents				
	Population totale	Niveau d'instruction élevé/faible ¹	Travailleurs d'âge mûr/d'âge très actif ²	Femmes/hommes	Niveau d'instruction parental élevé/faible ³
		Différence en points de pourcentage	Différence en points de pourcentage	Différence en points de pourcentage	Différence en points de pourcentage
Nouvelle-Zélande	28	-14	11	0	-9
Pays-Bas	40	-23	17	7	-17
Pologne	67	-39	19	1	-28
Rép. slovaque	67	-32	10	3	-25
Rép. tchèque	52	-21	15	7	-12
Royaume-Uni*	42	-21	10	3	-17
Slovénie	55	-32	17	-3	-24
Suède	35	-19	13	-3	-13
Turquie	79	-35	14	14	-32

Note : Diff. = différence. Dans les cellules à fond bleu, la valeur de l'indicateur est supérieure, de manière statistiquement significative, à la moyenne estimée de l'OCDE (différence significative au seuil de 5 %). Dans les cellules à fond gris, la valeur de l'indicateur est inférieure, de manière statistiquement significative, à la moyenne estimée de l'OCDE (différence significative au seuil de 5 %). Dans les cellules à fond blanc, la valeur de l'indicateur ne présente pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne estimée de l'OCDE (différence non significative au seuil de 5 %). Les cellules en violet correspondent aux indicateurs pour lesquels les données sont indisponibles. Les écarts entre groupes statistiquement significatifs au seuil de 5 % figurent en gras.

1. Ont un niveau d'instruction élevé les travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur. Ont un niveau d'instruction faible les travailleurs qui ne sont pas diplômés de l'enseignement supérieur.

2. Les travailleurs d'âge mûr ont entre 55 et 65 ans. Les travailleurs d'âge très actif ont entre 25 et 35 ans.

3. Le niveau d'instruction parental est considéré comme élevé si l'un des deux parents au moins est diplômé de l'enseignement supérieur. Ont un niveau d'instruction parental faible les travailleurs dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement supérieur.

*Belgique, Grèce et Royaume-Uni : voir les notes du Tableau 1.4.

Source : OCDE (2012^[19]), (2015^[20]), *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), bases de données*, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

StatLink  <https://stat.link/q0vklg>

Faire grandir l'envie d'apprendre : Amener les adultes à se former

Comme nous l'avons dit plus haut, la formation des adultes peut soutenir l'acquisition tant des compétences fondamentales que des nouvelles compétences et connaissances qui aideront l'individu à rester en phase avec le marché du travail et la société en dépit des mutations technologiques et sociales. Bien des entreprises ont réorganisé leurs activités durant la pandémie, ce qui a obligé beaucoup de travailleurs à améliorer et recycler rapidement leurs compétences. Le Tableau 1.6 nous montre cependant que, dès avant cette pandémie, de nombreux actifs ne prenaient part à aucune activité de formation pour adultes en milieu professionnel. En moyenne, un adulte sur deux, dans les pays de l'OCDE, avait déjà renoncé à se former et indiquait ne pas souhaiter participer aux activités proposées. Environ un sur dix était inactif, mais motivé, c'est-à-dire qu'il ne suivait pas de formation, mais exprimait le désir de profiter des possibilités qui s'offraient à lui. Environ 15 % des adultes, dans les pays de l'OCDE, se formaient activement et entendaient continuer à la faire, autrement dit disaient vouloir s'investir davantage dans la formation des adultes. Enfin, une personne sur quatre avait déjà suivi une formation pour adultes, mais ne cherchait pas à aller plus loin.

Le niveau d'instruction est l'une des meilleures variables explicatives de la volonté des individus de participer aux activités de formation qui s'offrent à eux. À l'échelle de l'OCDE, les diplômés du supérieur étaient ainsi, en moyenne, moitié moins susceptibles de s'en désintéresser que les travailleurs qui ne sont pas allés au-delà du premier cycle du secondaire. Ces derniers ont subi la pandémie de plein fouet : les stratégies d'endiguement et d'atténuation adoptées pour freiner la circulation du virus SARS-CoV-2 ont eu

des conséquences, directes et indirectes, majeures pour les adultes actifs qui suivaient, ou souhaitaient suivre, une formation. Le recours au télétravail afin de limiter les interactions sociales a réduit, pour de nombreux travailleurs, les occasions d'apprentissage formel, non formel et informel, à moins que celui-ci puisse avoir lieu à distance. Et quand bien même, créer des occasions de s'instruire utilement n'en restait pas moins problématique pour ceux qui ne maîtrisaient pas suffisamment les outils numériques ou qui devaient composer avec d'autres contraintes sur leur emploi du temps, comme les parents de jeunes enfants. Il est possible dès lors que certains soient sortis, malgré eux, de la dynamique de formation continue.

Dans le cadre de l'effort déployé à l'échelle mondiale pour lutter contre la propagation du coronavirus et tenter d'en contenir la mortalité, la plupart des gouvernements ont pris des mesures radicales de distanciation sociale qui ont partiellement ou totalement vidé les lieux de travail. Le Tableau 1.7 montre, à partir de différentes hypothèses, que la mise à l'arrêt des activités économiques imposée par le COVID-19 a réduit de 18 %, en moyenne, la participation des travailleurs à la formation non formelle, et de 25 % à la formation informelle. Auparavant, les actifs de la zone OCDE consacraient 4.9 heures hebdomadaires à la seconde et 0.7 heure à la première. D'après les estimations, le temps dévolu à ces types de formation est tombé, pendant la pandémie, à 3.7 heures et 0.6 heure par semaine, respectivement. Cela représente une perte non négligeable, qu'il sera difficile de compenser. Les estimations établies tiennent compte du transfert partiel de certaines activités formatives dans l'environnement virtuel. Les conséquences exactes de la pandémie sur la formation des adultes dépendent du nombre d'heures que les travailleurs consacraient autrefois à l'apprentissage informel et non formel, de l'incidence des stratégies d'atténuation et d'endiguement sur les activités économiques, et de la possibilité ou non de travailler (et de se former) à distance selon le pays et le secteur.

La participation aux formations destinées aux adultes dépend certes de la volonté des intéressés et des obstacles inhérents à leur situation personnelle, mais il faut encore qu'il y ait des occasions de se former et des incitations à le faire. Celles-ci dépendent elles-mêmes des caractéristiques de l'emploi et de l'entreprise, et en particulier du type de contrat de travail, du risque d'automatisation, de l'expérience requise pour répondre aux attentes, de la taille et du schéma de croissance de l'entreprise, et du recours (ou non) aux pratiques de travail à haut rendement et aux systèmes de rémunération au mérite. Il s'ensuit que le contexte professionnel et la demande de compétences et de connaissances sont deux facteurs qu'il faut impérativement comprendre pour que les individus restent investis dans la formation tout au long de la vie. Les exigences du marché du travail, qui plus est, peuvent déterminer non seulement la participation à la formation, mais également le contenu et les objectifs de celle-ci.

Tableau 1.7. Aperçu de la participation à la formation informelle et non formelle, avant et après le COVID-19

	Formation informelle – nombre moyen d’heures par semaine et par travailleur			Formation non formelle – nombre moyen d’heures par semaine et par travailleur		
	Avant le COVID-19	Confinement généralisé	Confinement restreint	Avant le COVID-19	Confinement généralisé	Confinement restreint
Moyenne OCDE	4.9	3.7	4.1	0.7	0.6	0.6
Moyenne UE	4.8	3.7	4.0	0.6	0.5	0.6
Allemagne	4.4	3.4	3.7	0.8	0.7	0.7
Australie	6.1	4.7	5.2	0.9	0.7	0.8
Autriche	4.6	3.5	3.8	0.7	0.6	0.6
Belgique*	4.7	3.8	4.1	0.6	0.5	0.5
Canada	6.0	4.6	5.0	0.9	0.8	0.8
Chili	5.4	3.7	4.3	0.5	0.4	0.5
Corée	2.6	1.7	2.0	1.1	0.8	0.9
Danemark	5.4	4.4	4.7	1.1	0.9	1.0
Espagne	6.4	4.6	5.1	0.9	0.8	0.8
Estonie	5.4	4.0	4.4	0.6	0.5	0.5
États-Unis	6.4	4.8	5.2	1.2	1.0	1.1
Finlande	5.7	4.5	4.9	0.8	0.7	0.7
France	5.6	4.3	4.7	0.3	0.3	0.3
Grèce*	3.9	2.8	3.1	0.3	0.3	0.3
Hongrie	3.5	2.6	2.9	0.5	0.4	0.4
Irlande	4.9	3.8	4.2	0.8	0.7	0.7
Israël	5.1	4.0	4.3	0.8	0.7	0.7
Italie	4.1	3.1	3.4	0.4	0.3	0.3
Japon	4.2	3.1	3.4	0.6	0.5	0.5
Lituanie	2.8	2.1	2.3	0.4	0.4	0.4
Mexique	5.4	3.3	3.9	0.6	0.4	0.5
Norvège	5.8	4.7	5.1	0.0	0.0	0.0
Nouvelle-Zélande	5.5	4.3	4.7	1.1	0.9	1.0
Pays-Bas	4.4	3.5	3.8	1.0	0.8	0.9
Pologne	4.4	3.1	3.5	0.4	0.4	0.4
Rép. slovaque	5.0	3.7	4.0	0.4	0.3	0.3
Rép. tchèque	4.3	3.2	3.5	0.6	0.5	0.5
Royaume-Uni*	4.9	3.8	4.2	0.8	0.7	0.7
Slovénie	6.6	4.8	5.4	0.5	0.4	0.5
Suède	5.6	4.6	4.9	0.9	0.7	0.8
Turquie	3.4	2.3	2.6	0.4	0.3	0.3

Note : On trouvera plus de détails sur les estimations du temps de formation individuelle hebdomadaire avant le COVID et dans un scénario de confinement généralisé ou restreint dans OCDE (2021^[21]), « Adult Learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing? », <https://doi.org/10.1787/56a96569-en>.

*Belgique, Grèce et Royaume-Uni : voir les notes du Tableau 1.4.

Source : calculs de l’auteur, à partir de OCDE (2021^[21]), « Adult Learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing? », <https://doi.org/10.1787/56a96569-en>.

StatLink  <https://stat.link/1ivbj7>

Des compétences pour la vie ? Le rôle des compétences transversales dans la réussite des individus sur le marché du travail

Acquérir de bonne heure des attitudes positives vis-à-vis de l'apprentissage tout au long de la vie et continuer d'investir dans le développement de ses compétences à l'âge adulte sont deux indispensables pour suivre le rythme des transformations rapides qui se jouent dans les sociétés et les marchés du travail. La transformation numérique et l'automatisation révolutionnent les modes de travail et la manière dont les individus acquièrent et utilisent leurs compétences professionnelles. Avec l'évolution des économies et l'introduction de nouvelles technologies dans les processus de production, les travailleurs doivent aujourd'hui impérativement développer et entretenir soigneusement leurs compétences pour conserver un emploi de qualité élevée.

La pandémie a bien fait apparaître que chacun devait se constituer un éventail de compétences qui lui permette de résister aux chocs imprévus et aux changements structurels. Cette pandémie continuant ses ravages, les politiques de formation tout au long de la vie doivent concilier la nécessité de trouver des solutions à effets rapides face à l'urgence actuelle et de proposer des interventions de long terme touchant à des défis plus structurels, comme l'impact de la transformation numérique et de l'automatisation sur l'emploi. Dans un contexte aussi mouvant, les travailleurs ont tout intérêt à acquérir des compétences transversales, c'est-à-dire des compétences sans rapport spécifique avec un poste, une tâche, une discipline ou un champ de savoir particuliers, qui peuvent être mobilisées dans un large éventail de situations et de contextes professionnels (UNESCO, 2013^[22]). Nombreux sont les travailleurs qui devront changer de profession et se réinventer pour se mettre à l'abri des chocs qui se propagent au marché du travail, ou pour en atténuer les effets, mais aussi pour s'adapter aux évolutions sur le long terme des emplois et de la demande de compétences.

L'étude des offres d'emploi publiées en ligne révèle que le sens de la communication, l'esprit d'équipe et le sens de l'organisation figurent parmi les compétences transversales les plus recherchées dans l'ensemble. Les compétences cognitives, telles que l'esprit d'analyse, la résolution de problèmes, la maîtrise des outils numériques, le leadership et la capacité à prendre la parole en public, se retrouvent elles aussi dans de nombreux emplois et contextes professionnels différents. Les compétences numériques sont tout aussi transversales, ce qui confirme bien que les tâches faisant appel aux technologies numériques se retrouvent désormais dans pratiquement tous les secteurs.

Les analyses nous révèlent aussi que les compétences cognitives de haut niveau, comme l'esprit d'analyse, sont la condition d'une meilleure employabilité et la clé d'un emploi très bien rémunéré. Leadership et esprit de décision sont deux autres qualités étroitement associées à une rémunération plus élevée, mais sont généralement demandés pour des postes relativement peu nombreux, par exemple de direction. *A contrario*, le sens élémentaire du service au client et les compétences administratives sont utiles dans des emplois qui font l'objet d'annonces fréquentes et l'on considère par conséquent qu'ils favorisent l'employabilité, même s'ils sont associés à des métiers relativement peu rémunérateurs. Enfin, le sens de l'organisation, l'esprit d'équipe et le sens de la communication ne sont associés à aucune retombée positive, que ce soit sur le plan de la rémunération ou de l'emploi.

L'acquisition de compétences transversales passe nécessairement par un apprentissage interactif. Si l'on s'en tient aux théories constructivistes, l'apprentissage par des activités concrètes, par opposition à la seule instruction, serait plus actif et favoriserait l'acquisition de compétences essentielles. Il peut s'avérer difficile de susciter un tel investissement, mais il conviendrait que les programmes éducatifs, à tous les niveaux, tiennent compte des applications concrètes – et soient, autant que faire se peut, le reflet de la réalité. L'apprentissage collaboratif (structuré, par exemple, autour d'un projet ou de la résolution d'un problème) permet de travailler en petit groupe à la réalisation d'un objectif commun et peut favoriser le développement simultané de plusieurs compétences transversales.

La pandémie a été la cause de perturbations majeures pour les marchés du travail du monde entier. L'incertitude, la peur de la contagion et les mesures ayant conduit des entreprises à suspendre leurs activités ou à y mettre un terme ont provoqué dans l'immédiat une large recession de l'économie. Des millions de travailleurs ont ainsi vu leurs moyens de subsistance diminuer brutalement, quand ils ne les ont pas totalement perdus. Autre fait déterminant, l'entrée sur le marché du travail de ceux qui devaient se mettre en quête de leur premier emploi a été retardée, ce qui aura probablement des conséquences durables sur leurs perspectives professionnelles.

Le recul sans précédent de l'activité économique trouve un reflet dans la diminution de 40 % des nouvelles offres d'emploi publiées en ligne au début du mois de mai 2020. La situation s'est améliorée en mai et juin dans plusieurs pays, avec une légère reprise de la demande par rapport aux mois précédents. De nombreux travailleurs modestes, souvent avec un faible niveau d'instruction, ont particulièrement souffert de la contraction des offres d'emploi correspondant aux postes qu'ils avaient accoutumée de briguer avant la crise du COVID-19. En moyenne, au plus fort de la première vague épidémique (en mars-avril 2020), le volume des nouvelles annonces publiées en ligne s'adressant à des personnes ayant un niveau d'instruction correspondant au deuxième cycle du secondaire avait davantage diminué que celui des annonces destinées à ceux qui avaient suivi une formation postsecondaire ou fréquenté l'enseignement supérieur, même si la situation a évolué par la suite avec les développements de la pandémie. Dans le même temps, les offres d'emploi exigeant de travailler de chez soi se sont multipliées, signe manifeste que les candidats doivent maîtriser les outils numériques et pouvoir se connecter à l'internet. Il reste que le volume total d'annonces mises en ligne demeure inférieur à ce qu'il était avant crise.

À plus long terme, les transformations induites par la pandémie vont interagir avec les changements structurels déjà à l'œuvre pour remodeler la demande de compétences. Si l'on se réfère aux projections établies pour les États-Unis, les emplois dans le secteur de l'énergie – dont la plupart ont trait à l'introduction de technologies vertes, comme ceux de technicien de maintenance de parcs éoliens ou d'installateur de panneaux solaires photovoltaïques – devraient progresser de plus 50 % au cours de la prochaine décennie. Des tendances similaires seront sans doute observées dans les autres pays développés de l'OCDE, et en particulier dans l'Union européenne avec la mise en application du Pacte vert. L'analyse des compétences demandées dans les offres d'emploi publiées en ligne nous apprend que les professionnels de ce secteur devront en acquérir une large palette, dans les domaines du génie éolien, de l'électronique et de la production d'électricité en passant par la vente et le marketing.

Le vieillissement démographique est lui aussi sur le point de transformer en profondeur les marchés du travail. Les recrutements dans le secteur de la santé augmenteraient de manière spectaculaire au cours de la prochaine décennie, avec notamment une demande en forte hausse pour les postes d'infirmier-praticien, d'auxiliaire de soins à domicile et d'auxiliaire de vie, d'assistant en physiothérapie et de responsable de services médicaux et de santé. Les métiers du secteur des technologies et de l'analyse des données devraient eux aussi connaître une progression significative, portés par la croissance exponentielle du volume de données exploitables à des fins commerciales ou scientifiques. Les statisticiens, analystes de la sécurité de l'information, experts en sciences des données et mathématiciens, développeurs de logiciels et analystes/testeurs d'assurance qualité des logiciels, devraient également être de plus en plus recherchés. Il en ira de même pour les compétences et technologies associées à ces professions (connaissance du développement de logiciels, maîtrise des principes de programmation ou de langages de programmation, comme Java, par exemple), d'où la nécessité, pour les systèmes de formation, de s'adapter à ces nouvelles exigences tout en restant à l'affût des évolutions ultérieures de la technologie et des besoins des entreprises.

Plan du rapport

Le rapport présente en détail les principaux éléments susceptibles d'aider les pays de l'OCDE à apprécier le contexte dans lequel s'inscrit la formation tout au long de la vie au début des années 2020. La plupart des indicateurs et des statistiques portent sur des résultats observés avant la pandémie de COVID-19.

Les perturbations causées par cette dernière et les mesures prises pour en atténuer les effets auront une incidence sur le développement et l'utilisation des compétences. Le cadre de la formation tout au long de la vie, tel qu'il a été tracé dans les sections précédentes du présent chapitre, révèle l'importance de s'inscrire en la matière dans une perspective à long terme. Le développement et l'utilisation des compétences dans l'avenir dépendent, dans une large mesure, des investissements, des choix et des politiques antérieurs, et ont à ce titre une forte influence sur la conception de réponses efficaces à la pandémie.

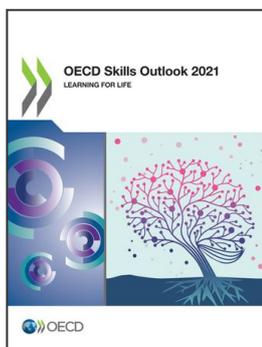
Le rapport présente les enseignements à retenir de l'action menée par les pays qui ont su offrir à tout un chacun la possibilité de se former tout au long de la vie, et les leçons que les pouvoirs publics peuvent tirer de l'analyse qui y est développée. Ces leçons à retenir fournissent de grandes orientations quant aux principes à prendre en considération au moment de concevoir et mettre en œuvre des politiques en faveur des compétences inscrites dans une perspective qui englobe toute l'existence. Elles n'ont aucun caractère prescriptif et doivent être adaptées au contexte propre à chaque pays à différents moments.

Notre rapport se divise en quatre chapitres analytiques présentant des résultats détaillés et des exemples d'initiatives, prises à l'échelle de pays ou de régions. Pour les besoins de l'analyse, les chapitres 2, 3 et 4 portent chacun sur une période particulière de l'existence, pour approfondir quelques-uns des processus qui y déterminent le développement des compétences, des attitudes et des connaissances. De nombreux rapports abordent la formation tout au long de la vie sous un angle à la fois théorique et analytique. Bâti autour d'aspects que l'on tend d'habitude à délaissier, ce rapport-ci exploite des données quantitatives comparables entre elles – portant sur les facteurs socioémotionnels et motivationnels qui influent sur la participation à la formation tout au long de la vie. Particulièrement déterminants en temps ordinaire, ces facteurs ont acquis un surcroît d'importance avec la pandémie. Le chapitre 5, enfin, propose, à partir d'informations tirées des offres d'emploi publiées en ligne, d'étudier la demande dont certaines compétences, connaissances et attitudes font l'objet dans différentes professions, en procédant selon une démarche fondée sur les données pour caractériser le degré de transversalité de ces compétences et leurs retombées sur le marché du travail.

Références

- Autor, D., F. Levy et R. Murnane (2003), « The skill content of recent technological change: An empirical exploration », *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 118/4, pp. 1279-1333, <http://dx.doi.org/10.1162/003355303322552801>. [5]
- Borgonovi, F. et al. (2017), « Youth in Transition: How Do Some of The Cohorts Participating in PISA Fare in PIAAC? », *OECD Education Working Papers*, n° 155, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/51479ec2-en>. [17]
- Carroll, J. (1993), *Human Cognitive Abilities*, Cambridge University Press, Cambridge, <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511571312>. [13]
- Cattell, R. (1963), « Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. », *Journal of Educational Psychology*, vol. 54/1, pp. 1-22, <http://dx.doi.org/10.1037/h0046743>. [14]
- 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>. [4]
- Cunha, F. et al. (2006), « Interpreting the evidence on life cycle skill formation », dans *Handbook of the Economics of Education, Handbook of the Economics of Education Volume 1*, Elsevier, [http://dx.doi.org/10.1016/s1574-0692\(06\)01012-9](http://dx.doi.org/10.1016/s1574-0692(06)01012-9). [3]

- Gottfredson, L. (1997), « Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography », *Intelligence*, vol. 24/1, pp. 13-23, [http://dx.doi.org/10.1016/s0160-2896\(97\)90011-8](http://dx.doi.org/10.1016/s0160-2896(97)90011-8). [10]
- Hunt, E. (2009), *Human Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge, <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511781308>. [12]
- Kautz, T. et al. (2014), « Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success », *NBER Working Paper*, n° 20749, NBER, Cambridge, <http://dx.doi.org/10.3386/w20749>. [8]
- Lengrand, P. (1975), *An Introduction to Lifelong Education*, UNESCO, Paris. [1]
- Neisser, U. et al. (1996), « Intelligence: Knowns and unknowns. », *American Psychologist*, vol. 51/2, pp. 77-101, <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066x.51.2.77>. [11]
- OCDE (2021), « Adult learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing? », *Les réponses de l'OCDE face au coronavirus (COVID-19)*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/56a96569-en>. [21]
- 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>. [2]
- OCDE (2020), *Promoting an Age-Inclusive Workforce: Living, Learning and Earning Longer*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/59752153-en>. [7]
- OCDE (2020), « Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis », *Les réponses de l'OCDE face au coronavirus (COVID-19)*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/c4ecba6c-en>. [16]
- OCDE (2018), *PISA 2018 database*, <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>. [15]
- OCDE (2015), *Enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes (PIAAC) base de données*, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>. [20]
- OCDE (2012), *Enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes (PIAAC) base de données*, <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>. [19]
- OCDE (2000), *PISA 2000 database*, <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2000.htm>. [18]
- Spitz-Oener, A. (2006), « Technical change, job tasks, and rising educational demands: Looking outside the wage structure », *Journal of Labor Economics*, vol. 24/2, pp. 235-270, <http://dx.doi.org/10.1086/499972>. [6]
- Turkheimer, E. et al. (2003), « Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children », *Psychological Science*, vol. 14/6, pp. 623-628, <http://dx.doi.org/10.1046/j.0956-7976.2003.psci.1475.x>. [9]
- UNESCO (2013), *Glossary of Curriculum Terminology*, UNESCO-BIE, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf. [22]



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), « Vue d'ensemble », dans *OECD Skills Outlook 2021 : Learning for Life*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/a2f5d8c8-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>.