

L'éducation aujourd'hui

LA PERSPECTIVE DE L'OCDE

L'éducation aujourd'hui

LA PERSPECTIVE DE L'OCDE



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements de 30 démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.

Publié en anglais sous le titre :

Education Today

THE OECD PERSPECTIVE

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : www.oecd.org/editions/corrigenda.

© OCDE 2009

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

Avant-propos

À la Direction de l'éducation de l'OCDE, nous sommes pleinement conscients de l'importance de la gestion des connaissances, pour évoluer dans un monde surchargé d'informations et dans des économies basées sur la connaissance. Or, comme l'ont montré les études de l'OCDE, le secteur de l'éducation n'est pas exemplaire dans sa gestion des connaissances, même si la connaissance est le cœur de son activité.

Cette observation vaut également pour nous. Nous nous sommes rendu compte que, malgré – voire à cause de – la production soutenue de rapports et d'analyses, il était impératif de mettre en lumière les principaux messages de l'ensemble de nos travaux. Nous avons senti le besoin de rendre ces messages accessibles à diverses audiences – nos contacts nationaux, les gouvernements, les experts, les médias, et le grand public – qui n'ont pas le temps de consulter l'intégralité des études internationales réalisées par notre direction. Peu nombreux sont les lecteurs qui lisent les ouvrages de l'OCDE de la première à la dernière page : ce volume, présenté de manière modulaire, permettra aux lecteurs de saisir en un clin d'œil les informations qui les intéressent.

Nous avons limité la teneur de cette ressource aux résultats et aux orientations politiques qui ont été publiés et qui concernent la majorité des pays de l'OCDE (et non des pays en particulier). L'ouvrage prend également en compte les analyses en lien direct avec l'éducation, qui ont été menées par d'autres directions de l'OCDE et publiées, du moins en partenariat, par la Direction de l'éducation.

Ce volume est le premier de cette nature au sein de la Direction de l'éducation de l'OCDE. Nous avons l'intention de le mettre à jour régulièrement, en principe une fois tous les deux ans – la fréquence et le format de publication dépendront de l'accueil qui sera fait à cette première édition. Au sein de la Direction de l'éducation, cette synthèse a été entreprise par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) et sera mise à jour par le centre. David Istance était en charge de la rédaction du texte, Delphine Grandrieux de la préparation de la publication, et Eric Charbonnier et Corinne Heckmann de la production des graphiques.

Barbara Ischinger, directeur
Direction de l'éducation

Table des matières

Introduction	9
Chapitre 1. Éducation et accueil des jeunes enfants	11
1.1. Principales constatations et conclusions.	12
1.2. Orientations pour l'action publique	16
Chapitre 2. Enseignement scolaire – investissements, organisation et acquisition de connaissances	19
2.1. Principales constatations et conclusions.	20
2.2. Orientations pour l'action publique	28
Chapitre 3. Transitions au-delà de la formation initiale	35
3.1. Principales constatations et conclusions.	36
3.2. Orientations pour l'action publique	41
Chapitre 4. Enseignement supérieur	45
4.1. Principales constatations et conclusions.	46
4.2. Orientations pour l'action publique	52
Chapitre 5. Éducation et formation des adultes – participation et services proposés	59
5.1. Principales constatations et conclusions.	60
5.2. Orientations pour l'action publique	64
Chapitre 6. Formation tout au long de la vie	67
6.1. Principales constatations et conclusions.	68
6.2. Orientations pour l'action publique	71
Chapitre 7. Résultats, bienfaits et rentabilité	75
7.1. Principales constatations et conclusions.	76
7.2. Orientations pour l'action publique	85
Chapitre 8. Équité et égalité des chances	89
8.1. Principales constatations et conclusions.	90
8.2. Orientations pour l'action publique	95
Chapitre 9. Innovation et gestion des connaissances	101
9.1. Principales constatations et conclusions.	102
9.2. Orientations pour l'action publique	104
Bibliographie	107

Liste des tableaux

1.1. Principales formes de financement des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (0 à 6 ans) dans une sélection de pays	15
--	----

Liste des graphiques

1.1. La majorité des enfants entrent à l'école bien avant l'âge de 5 ans (2006)	12
2.1. Des dépenses par élève en hausse	22
2.2. Nombre total d'heures d'instruction prévues pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics (2006)	24
3.1. L'achèvement des études secondaires du deuxième cycle est à présent la norme dans l'ensemble de la zone de l'OCDE. . .	38
3.2. Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2006)	39
4.1. Proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population (2006)	47
4.2. Répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, par pays d'accueil (2006)	50
5.1. Adultes participant à des activités éducatives (2006)	61
6.1. Espérance d'éducation d'un enfant de 5 ans à partir des profils d'effectifs actuels (2004)	70
7.1. Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence scientifique dans l'étude PISA (2006)	78
7.2. Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence en mathématiques dans l'étude PISA (2006)	79
7.3. Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence en compréhension de l'écrit dans l'étude PISA (2006)	80
7.4. Revenus tirés de l'emploi par rapport au niveau d'éducation pour les personnes âgées de 25 à 64 ans, par sexe, 2006 ou dernière année de référence disponible	81
8.1. Les filles dépassent les garçons en termes de participation au deuxième cycle du secondaire et à l'enseignement supérieur, comme le montrent les chiffres pour différentes tranches d'âge en 2006	92
8.2. Immigration et performances en mathématiques en 2003	93

Ce livre contient des...



StatLinks

**Accédez aux fichiers Excel®
à partir des livres imprimés !**

En bas à droite des tableaux ou graphiques de cet ouvrage, vous trouverez des *StatLinks*.

Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de retranscrire dans votre navigateur Internet le lien commençant par : <http://dx.doi.org>.

Si vous lisez la version PDF de l'ouvrage, et que votre ordinateur est connecté à Internet, il vous suffit de cliquer sur le lien.

Les *StatLinks* sont de plus en plus répandus dans les publications de l'OCDE.

Introduction

Ce document s'appuie principalement sur les travaux produits par l'OCDE depuis la création de la Direction de l'éducation en 2002, et surtout depuis trois-quatre ans. Le contexte dans lequel il a été préparé est présenté dans l'avant-propos, signé par Barbara Ischinger, directeur de la Direction de l'éducation. Ce rapport est établi à partir de la production de la Direction de l'éducation qui est destinée au public, c'est-à-dire à partir des analyses et des conclusions déjà publiées. Seules ont été reprises les constatations d'ordre général sur les évolutions, les politiques ou les pratiques intéressant la plupart des pays de l'OCDE. Ne sont donc pas pris en considération : les études ou examens portant sur des pays en particulier; les publications qui, bien que présentant un échange d'informations sur des pratiques porteuses de promesses, ne dégagent pas de conclusions analytiques d'ordre général; les projets d'activité et de programme; les exposés apportant des précisions sur certains problèmes, défis ou questions.

Le rapport s'articule en neuf sections. Cette structure reflète les différents domaines des travaux consacrés à l'éducation et permet de bien mettre en lumière les conclusions et les messages pour l'action publique. On a délibérément opté pour une série de sections courtes qui font ressortir plus clairement les messages essentiels qu'un petit nombre de longs « chapitres ». Des graphiques illustrant les propos accompagnent le texte.

La présentation est entièrement modulaire, et non pas linéaire. Chacune des sections est divisée en *Principales constatations et conclusions*, et *Orientations pour l'action publique*. Chaque module présente d'abord son message essentiel, ou le cas échéant met en lumière la liste des messages qu'il contient, et donne le titre du rapport source de l'OCDE et la référence au chapitre concerné. Ces titres sont regroupés en fin de document dans une bibliographie qui, bien que riche, n'est pas exhaustive.

Pour que le document conserve une taille raisonnable, on a opéré à une sélection stricte parmi l'ensemble des conclusions et orientations possibles concernant l'éducation à l'OCDE. Par ailleurs, comme les textes retenus sont tirés d'analyses exhaustives, les conclusions sommaires indiquées, sorties de leur contexte analytique plus général, risquent en toute logique de donner une information trop simplifiée. Pour ces deux raisons, il est

fortement conseillé aux lecteurs, qui cherchent à en savoir plus, de se reporter aux documents originaux de l'OCDE pour avoir un tableau plus complet.


Chapitre 1

Éducation et accueil des jeunes enfants

Les services destinés à la petite enfance – préscolarisation et accueil des enfants – bénéficient d'un rang de priorité sans cesse plus élevé dans de nombreux pays. Cette priorité reflète l'exigence des parents de jeunes enfants. Il s'agit d'une phase de l'éducation et de services dont on reconnaît de plus en plus l'importance pour une grande diversité de raisons, qu'elles soient d'ordre social, économique et éducatif. Ce secteur compte une diversité complexe d'acteurs et de partenaires. C'est par ailleurs un secteur qui manque cruellement d'investissements dans de nombreux pays. En 2007, l'OCDE a publié une étude de premier plan consacrée à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants – Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil – qui faisait suite à un examen international antérieur paru en 2001. Dans cette étude, les orientations pour l'action publique visent principalement à venir à bout de l'insuffisance des services dans ce secteur, qui demeure une caractéristique dans de nombreux pays.

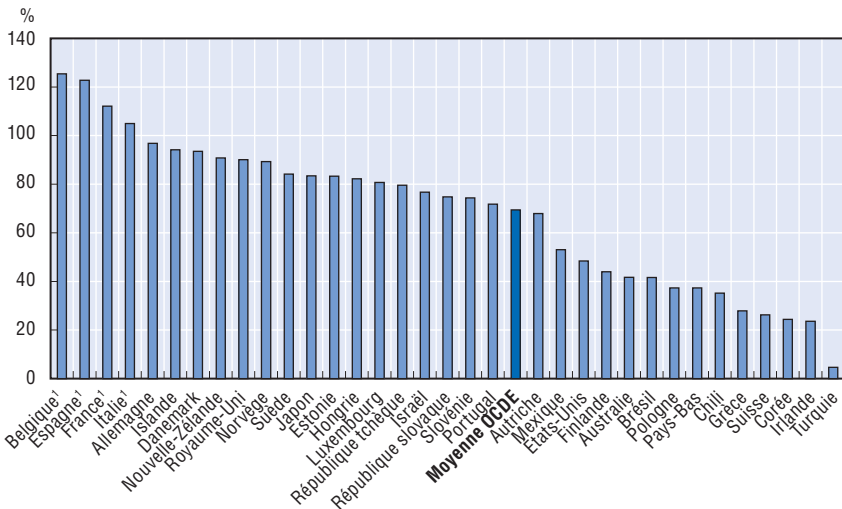
1.1. Principales constatations et conclusions

Dans la plupart des pays, l'éducation commence désormais pour la majorité des enfants bien avant l'âge de 5 ans : Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, plus des deux tiers (69.4 %) des enfants âgés de 3 et 4 ans sont inscrits à l'école. Les taux d'inscription dans les structures d'accueil des jeunes enfants de ce groupe d'âge vont de plus de 90 % en Allemagne, Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Islande, en Italie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, à un extrême, à moins d'un quart en Corée, en Irlande et en Turquie.

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, chapitre C.*


Graphique 1.1. **La majorité des enfants entrent à l'école bien avant l'âge de 5 ans (2006)**

Enfants de 4 ans ou moins scolarisés, en pourcentage des enfants de 3 et 4 ans




1. Dans certains pays, un nombre significatif d'enfants de moins de 3 ans sont scolarisés, ce qui explique les pourcentages supérieurs à 100 %.

Source : *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, Éditions OCDE, Paris.*


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425062751867>

La demande de services destinés aux enfants de moins de 3 ans est partout largement supérieure à l'offre, sauf dans les pays nordiques : Le Danemark et la Suède affichent les taux d'inscription les plus élevés d'enfants

de moins de 3 ans dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants bénéficiant de subventions publiques. En dehors de ces deux pays et de la Finlande, les études de l'OCDE montrent que la demande de services pour les jeunes enfants est largement supérieure au nombre de places disponibles, même dans des pays qui offrent un long congé parental. Dans les pays où le financement public de ces prestations est limité, la plupart des parents qui travaillent se trouvent obligés soit de trouver des solutions sur le marché privé, où l'accès à des services de qualité est fortement tributaire de la capacité financière, soit de faire appel à des membres de la famille, des amis ou des voisins. Les services subventionnés destinés à ces jeunes enfants prennent diverses formes : garde en milieu familial, accueil en crèche et services intégrés.


 *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, 2007, chapitre 4.

Les prestations subventionnées pour le préprimaire sont plutôt plus développées dans les pays européens de l'OCDE que dans les autres pays de l'Organisation : En Europe, l'idée d'un accès universel des enfants âgés de 3 à 6 ans à ces prestations est généralement admise. La plupart des pays de cette région assurent à tous les enfants deux ans au moins de prestations gratuites financées sur fonds publics avant l'entrée dans l'enseignement primaire. À l'exception de l'Irlande et des Pays-Bas, les enfants ont généralement droit à ces prestations à partir de 3 ans, voire même plus tôt dans certains pays. En Europe, les programmes d'enseignement des jeunes enfants sont souvent gratuits et rattachés aux écoles. Dans les pays de l'OCDE hors Europe, ces programmes ne sont généralement offerts qu'à partir de 5 ans, encore que de nombreux enfants soient scolarisés dès 4 ans en Australie, en Corée et dans certains États des États-Unis.

 *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, 2007, chapitre 4.

Pour l'éducation des jeunes enfants, les pays mettent l'accent soit sur la préparation à l'école, soit sur la pédagogie sociale : Les pays de l'OCDE ont une conception différente du lien entre services destinés à la petite enfance et école primaire – ils cherchent tous à améliorer la coordination entre les deux, mais partent de prémisses différentes. On observe principalement deux démarches. La France et les pays anglophones envisagent plutôt ce lien du point de vue de l'école : l'éducation des jeunes enfants doit être alignée sur les objectifs de l'enseignement public et faire en sorte que les enfants acquièrent la « maturité scolaire ». En revanche, les pays héritiers d'une tradition de pédagogie sociale (pays nordiques et pays d'Europe centrale) voient dans

l'école maternelle une institution spécifique orientée plutôt vers le soutien aux familles et l'épanouissement général des jeunes enfants.

 *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, 2007, chapitre 3.

La décentralisation a eu une conséquence positive : les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants ont été intégrés à l'échelon local, ce qui a permis une répartition plus efficace des ressources consacrées aux enfants... Ces nouveaux services sont généralement moins tributaires des délimitations traditionnelles des compétences que les services des administrations publiques. De nombreuses autorités locales en Allemagne, en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en France, en Hongrie, en Italie, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède ont fusionné les services destinés aux enfants et les services d'éducation pour rendre la planification plus efficace et assurer la cohérence des services s'adressant aux jeunes enfants et à leur famille. Certaines autorités locales ont intégré l'administration et la formulation des politiques sans distinction de groupes d'âge et de secteurs : au Danemark, en Italie, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suède, par exemple, les autorités locales sont de plus en plus nombreuses à avoir réorganisé les responsabilités des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants et des écoles (parfois même d'autres services aux enfants) pour les confier à un service administratif unique et à une seule instance politique.

... mais le transfert des pouvoirs et des responsabilités peut aussi accroître les différences d'accès et de qualité entre États, régions ou districts : Cette situation s'observe en Suède, mais est encore plus visible dans des pays à structure fédérale tels que l'Allemagne, l'Australie, le Canada et les États-Unis, où on peine à mettre en place des politiques unifiées à l'échelle nationale. En l'absence de dispositifs solides d'égalisation, les administrations décentralisées chargées des jeunes enfants dans les zones urbaines pauvres risquent aussi de connaître des difficultés tenant à la faiblesse des recettes fiscales. La décentralisation, couplée à des politiques bien intentionnées, a entraîné dans certains pays (le Canada et la Hongrie, par exemple) l'apparition de zones rurales indépendantes qui sont trop petites ou trop pauvres pour financer des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants de qualité sans une aide importante de l'État. Même lorsque les financements sont suffisants (en Australie, par exemple), on peut avoir du mal à coordonner efficacement les services parce que la population est très dispersée, la tutelle administrative est distincte pour l'enseignement préscolaire, et l'accueil de l'enfance est considéré comme relevant du marché.


 *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, 2007, chapitre 2.


Tableau 1.1. Principales formes de financement des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (0 à 6 ans) dans une sélection de pays

	Financement des services axé sur l'offre	Subventions aux parents	Contributions des employeurs
Australie	Limité aux jardins d'enfants publics	Mode principal	Oui, impôt
Belgique	Mode principal	Système mixte pour l'accueil des enfants	Oui, prélèvement sur l'employeur
Canada	Dans les jardins d'enfants publics et les services associatifs principalement (Territoires et Provinces, à différents degrés, ont recours également aux subventions axées sur l'offre, au financement des dépenses d'exploitation, aux compléments de salaires, etc., pour appuyer d'autres services) Mode principal au Québec	Système mixte. Le financement axé sur l'offre pour les services associatifs est habituel	Non
Danemark	Mode principal	Non	Non
Finlande	Mode principal	Système mixte	Non
France	Mode principal	Système mixte pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en dehors de l'école maternelle	Oui, prélèvement sur l'employeur
Allemagne	Mode principal	Système mixte pour l'accueil des enfants	Non
Hongrie	Mode principal d'accueil et jardin d'enfants	Non	Non
Irlande	Limité aux crèches à caractère social et à l'éducation des jeunes enfants	Limitées, contributions parentales principalement	Non
Italie	Mode principal	Non	Oui, prélèvement sur l'employeur
Corée	Limité aux jardins d'enfants publics et au programme public ciblé dans les centres d'accueil des jeunes enfants	Mode principal d'aide gouvernementale, mais les contributions parentales sont élevées	Dans certains cas
Pays-Bas	Mode principal pour l'éducation préprimaire et ciblée	Mode principal pour l'accueil des enfants mais contributions parentales élevées	Oui, impôt correspondant à presque 30 % des coûts
Norvège	Mode principal	Système mixte	Oui, impôt
Portugal	Mode principal	Oui	Oui
Suède	Mode principal	Non	Non
Royaume-Uni	Limité à l'éducation publique des jeunes enfants, aux crèches à caractère social et aux programmes ciblés	Mode principal pour l'accueil des enfants, mais majoritairement contributions parentales	Oui, impôt
États-Unis	Limité aux jardins d'enfants publics, aux programmes ciblés et à <i>Head Start</i>	Mode principal, mais majoritairement contributions parentales	Oui, impôt

Source : OCDE, rapports de base sur les pays du programme de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants.

Les enfants handicapés et ceux qui ont des difficultés d'apprentissage et de comportement bénéficient d'un soutien supplémentaire plus faible au niveau préprimaire qu'au niveau primaire :

Le pourcentage médian d'enfants au niveau préprimaire bénéficiant de ressources financières supplémentaires *en raison de handicaps* était en 2003 de 1.1 %, soit nettement moins que pour les enfants du primaire (3.6 %), bien qu'on ait des exemples (aux États-Unis entre autres) d'éducation préscolaire gratuite pour les enfants handicapés. Le pourcentage médian d'enfants au niveau préprimaire bénéficiant de ressources financières supplémentaires *en raison de difficultés d'apprentissage et de comportement* est encore plus faible (0.3 %) pour les pays ayant communiqué des données en 2003, là encore avec quelques exceptions notables (par exemple l'Angleterre, avec 9.6 % et le Chili avec 11.5 %). Le pourcentage d'enfants bénéficiant de ressources supplémentaires *en raison de désavantages sociaux* était négligeable dans de nombreux pays, les exceptions étant dans ce cas la Belgique (Communauté française) et le Mexique, où ce pourcentage était respectivement de 12.9 % et 16.0 %.

 *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs – Édition 2007, chapitre 4.*

1.2. Orientations pour l'action publique

Les mesures concernant l'éducation et l'accueil des jeunes enfants exigent une approche systémique intégrée dans le cadre d'un partenariat solide et à égalité avec le système éducatif, respectant une conception universelle de l'accès à ces services. L'examen récent par l'OCDE des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants envisage dix orientations possibles :


- **Placer le bien-être ainsi que le développement et l'apprentissage précoces du jeune enfant au centre des activités d'éducation et d'accueil, tout en respectant le fonctionnement de l'enfant et ses stratégies naturelles d'apprentissage :** Les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants ne doivent pas être accessoires aux politiques du marché du travail, en poursuivant un programme trop flou de développement de l'enfant, ou un service « parent pauvre » de l'éducation; il faut donner la primauté à l'enfant, à son bien-être et à son apprentissage.
- **Aspirer à des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants favorables à un apprentissage largement ouvert, à la participation et à la démocratie :** Les pierres de touche d'une démarche démocratique sont le renforcement des capacités de l'enfant et les droits reconnus aux parents de participer à l'éducation de leurs enfants, l'élément essentiel étant

d'encourager tous les enfants à apprendre à être, apprendre à faire, apprendre à apprendre et apprendre à vivre ensemble.

- **Assurer aux services de la petite enfance autonomie, financement et moyens** : Dans le respect des objectifs et des lignes directrices valables pour l'ensemble du système, les éducateurs et les services devraient avoir suffisamment d'autonomie pour pouvoir planifier et choisir les programmes destinés aux enfants qui leur sont confiés; les orientations retenues devraient donner au personnel les moyens d'exercer cette autonomie et une approche participative.
- **Définir avec les parties prenantes des lignes directrices générales et des normes de programmes s'appliquant à l'ensemble des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants** : Des cadres pédagogiques, surtout s'ils ont été élaborés conjointement par les principales parties prenantes, contribuent à assurer une qualité plus uniforme des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants dans leur ensemble, à guider et à soutenir les éducateurs, et à faciliter la communication entre éducateurs et familles.
- **Baser le financement public sur la réalisation d'objectifs pédagogiques de qualité** : La plupart des pays devraient doubler leur financement annuel par enfant pour que les ratios enfants/personnel et les effectifs qualifiés arrivent à peu près au niveau de ceux du primaire; les dépenses consenties devraient viser la réalisation d'objectifs pédagogiques de qualité, et pas seulement la création de places en nombre suffisant.
- **Améliorer les conditions de travail et la formation professionnelle des personnels de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants** : Les examens réalisés par l'OCDE ont mis en évidence plusieurs points faibles communs appelant une intervention : niveaux de recrutement et de rémunération faibles, surtout dans les services d'accueil de l'enfance; manque de qualifications en pédagogie du jeune enfant; féminisation excessive du personnel; insuffisante diversité du personnel, ne correspondant pas à la diversité du quartier.
- **Créer les structures de gouvernance nécessaires à la transparence et à l'assurance de la qualité du système** : Il s'agit notamment d'unités bien charpentées d'experts des politiques, de moyens de collecte des données et de suivi, d'un organisme d'évaluation et d'un corps de conseillers pédagogiques ou d'inspecteurs.
- **Prendre en compte le contexte social du développement du jeune enfant** : Des services bien organisés devraient avoir pour objectif un projet large mais réaliste auquel les autres parties prenantes puissent souscrire, et servir en même temps à aider les parents à élever leurs enfants, à faciliter

le travail des femmes et à concourir à l'insertion sociale des familles à bas revenu et des familles immigrées.

- **Encourager la participation de la famille et de la communauté aux services destinés à la petite enfance** : L'expérience des enfants dans les différents environnements d'éducation et d'accueil des jeunes enfants se trouve fortement améliorée lorsque les parents et le personnel mettent l'information en commun et adoptent une approche homogène de la socialisation, des activités quotidiennes, du développement et de l'apprentissage; la participation de la collectivité est importante, à la fois pour la fourniture des services et pour les possibilités de partenariat.
- **Réduire la pauvreté et l'exclusion des enfants par des interventions en amont au niveau des politiques budgétaires, sociales et du travail, et accroître dans le cadre de programmes universels les ressources destinées aux enfants ayant des besoins pédagogiques divers** : Les recherches montrent qu'il est plus efficace d'accroître dans les programmes universels le financement et les ressources allant à des services de qualité pour les enfants présentant différents désavantages et incapacités, que de mettre en place des programmes ciblés, qui entraînent ségrégation et stigmatisation.

 *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, 2007, chapitre 10.


Chapitre 2

Enseignement scolaire – investissements, organisation et acquisition de connaissances


La période de l'enseignement obligatoire – l'enseignement primaire, le premier cycle du secondaire et même dans certains pays le deuxième cycle du secondaire – est la phase essentielle de tous les systèmes éducatifs. Ces dernières années, des investissements considérables ont été consacrés à cette étape capitale du parcours éducatif, dont on reconnaît qu'elle constitue le socle de maintes réalisations ultérieures dans le domaine social, économique et éducatif. Le rôle clé des enseignants (et des personnels de l'éducation en général) dans la réussite de l'enseignement scolaire est reconnu universellement, notamment par l'OCDE qui l'a indiqué dans une étude de premier plan intitulée Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité parue en 2006. Dans ses travaux, l'OCDE a procédé à une analyse très poussée des caractéristiques des apprenants et de la nature des pratiques scolaires, notamment de la direction d'établissement. L'Organisation a souligné qu'il fallait à la fois moderniser, professionnaliser, innover et réformer l'enseignement scolaire en agissant directement sur les apprentissages au lieu de simplement modifier les structures et les systèmes administratifs.

2.1. Principales constatations et conclusions

Dans l'ensemble, peu nombreux sont les élèves qui ne vont pas au terme de l'enseignement obligatoire, mais dans certains pays cette minorité représente 10 pour cent : Le taux de scolarisation jusqu'à la fin des études obligatoires est généralement élevé dans la plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires, plus de 90 % des élèves achevant les cycles d'études correspondants. Les pays où ce pourcentage est inférieur à 90 % sont : l'Allemagne, les États-Unis, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Turquie, le Royaume-Uni et le Chili, pays partenaire. Toutefois, l'âge de la scolarité obligatoire n'est pas le même partout, et dans quatre de ces pays il est relativement élevé, s'établissant à 17 ou 18 ans (Allemagne, Chili, États-Unis et Pays-Bas).

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, chapitre C.*

Les dépenses pour l'enseignement scolaire (au sens large) représentent les deux tiers (66.1 %) des dépenses totales d'éducation dans les pays de l'OCDE : Une mesure approximative des investissements dans l'éducation montre que la part consacrée à l'enseignement scolaire (enseignement préprimaire, primaire, secondaire, et certains services d'enseignement postsecondaire non supérieur) atteint les deux tiers des dépenses totales d'éducation. En 2005, cette part dépassait 70 % en Irlande (74.7 %), en Italie (70 %), en Nouvelle-Zélande (70.9 %) et au Royaume-Uni (73.9 %). L'enseignement supérieur bénéficiait des parts les plus importantes aux États-Unis (37.1 %), en Grèce (33.5 %) et en Corée (33.5 %), alors que la moyenne pour les pays de l'OCDE était de moins d'un quart (24.2 %). (La comparaison est plus difficile pour le Danemark, l'Islande et le Japon, du fait qu'une proportion non négligeable des dépenses – respectivement 6 %, 7.7 % et 7 % – n'y est pas ventilée par niveau; quant au Canada, au Luxembourg et à la Turquie, ils ne classent pas les dépenses par niveau).


 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, chapitre B.*

Les dépenses par élève dans l'enseignement scolaire (y compris l'enseignement postsecondaire non supérieur) ont augmenté dans tous les pays de l'OCDE par rapport au milieu des années 90, à la différence des dépenses dans l'enseignement supérieur qui ont connu une évolution variable : Partant d'un indice 2000 = 100, les dépenses par élève sont passées


de 89 en 1995 à 119 en 2005 dans les pays de l'OCDE. En comparaison, les dépenses dans l'enseignement supérieur sont passées de 99 en 1995 à 111 en 2005. Dans certains pays, entre 2000 et 2005, l'augmentation des dépenses par élève était très marquée, l'indice atteignant 139 en République tchèque, 158 en Hongrie, 147 en Irlande, 152 en Corée, et 147 en République slovaque. Seule la Belgique a connu une baisse des dépenses par rapport à 2000 (l'indice étant de 96 en 2005).

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, chapitre B.*

Les classes sont plus nombreuses dans le premier cycle du secondaire que dans les écoles primaires (trois élèves de plus par classe en moyenne), avec des différences marquées entre les pays : La moyenne dans le premier cycle du secondaire est de 30 élèves par classe ou plus en Corée, au Japon, au Brésil, au Chili et en Israël, alors qu'en Islande, au Luxembourg, en Suisse et en Fédération de Russie les classes, dans le primaire comme dans le premier cycle du secondaire, comptent en moyenne 20 élèves ou moins. Les classes sont généralement moins nombreuses (21.5 élèves par classe en moyenne dans les pays de l'OCDE) dans le primaire que dans le premier cycle du secondaire (24 par classe), excepté au Royaume-Uni et en Suisse.

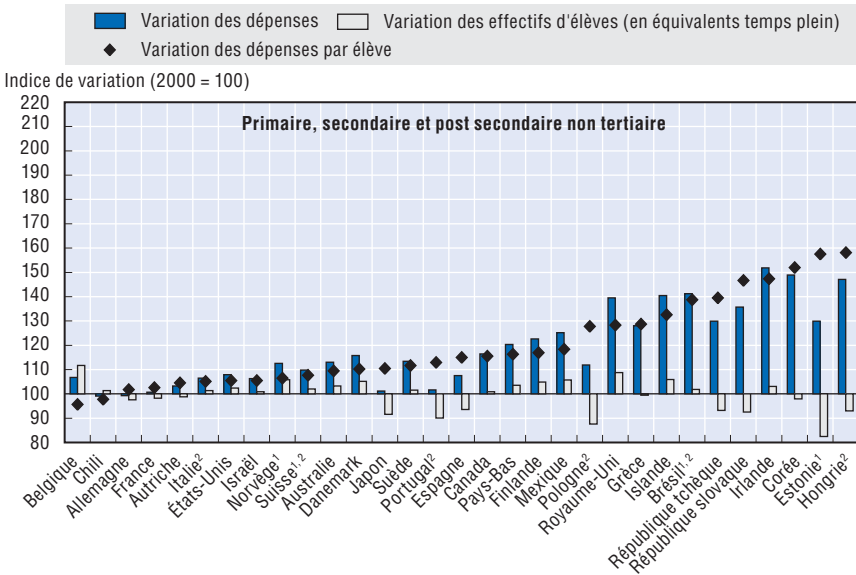
 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, chapitre D.*

Dans la plupart des pays, les investissements consacrés aux enseignants, autrement dit les niveaux de rémunération, ont augmenté en termes réels au cours des dix dernières années : La rémunération des enseignants a augmenté en termes réels, dans le primaire comme dans le secondaire, dans la plupart des pays pour lesquels l'OCDE dispose de données de tendance (comparaison entre 1996 et 2006 dans 19 systèmes correspondant à 17 pays). Les hausses les plus importantes – les rémunérations ont pratiquement doublé – s'observent en Hongrie. Les niveaux d'augmentation dépendent de la position sur l'échelle salariale. Les rémunérations de départ ont augmenté plus vite que pour les enseignants en milieu de carrière et pour les enseignants au haut de l'échelle en Angleterre, en Australie, au Danemark et en Écosse. Les rémunérations sont restées stationnaires ou ont même baissé (il est à noter que tous les pays ne communiquent pas de données sur les rémunérations) pour les enseignants expérimentés en Australie, les enseignants débutants du secondaire en Belgique francophone, et pour les enseignants débutants du primaire et ceux avec 15 ans d'expérience ou plus en Suisse. Les enseignants en Espagne ont vu leurs rémunérations sensiblement baisser.

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, chapitre D.*

Graphique 2.1. Des dépenses par élève en hausse

Variation des effectifs d'élèves, des dépenses au titre des établissements d'enseignement, et des dépenses par élève (2000-2005)
(2000 = 100, à prix constants de 2005)




- 1. Dépenses publiques seulement.
- 2. Établissements publics seulement.

Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation* : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, Éditions OCDE, Paris.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424747005288>


Certains pays appliquent pour l'emploi des enseignants un modèle « axé sur la carrière » qui comporte ses propres points forts, points faibles et conséquences pour l'action des pouvoirs publics... Avec les systèmes axés sur la carrière, l'enseignant peut compter rester longtemps dans la fonction publique où il entre tôt, et après le recrutement, son affectation est fonction de règles internes (c'est le cas, par exemple, en Corée, en Espagne, en France et au Japon). Ces systèmes permettent généralement d'éviter la pénurie d'enseignants, mais suscitent des préoccupations justifiées, car la formation des maîtres n'est pas nécessairement adaptée aux besoins des écoles et des élèves, et les enseignants ne sont guère incités à se perfectionner et à être en prise sur les besoins locaux.

... D'autres pratiquent un modèle « axé sur le poste », qui a d'autres points forts et points faibles : Ces systèmes permettent en général de choisir le « meilleur » candidat pour un poste donné, par recrutement à l'extérieur ou promotion interne, l'accès au corps enseignant étant ainsi plus ouvert pour ce qui est de l'âge ou de l'expérience acquise (c'est le cas, par exemple au Canada, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse). Les problèmes

caractéristiques de ces systèmes sont les pénuries d'enseignants, surtout en mathématiques, en sciences, etc., les difficultés rencontrées pour constituer un corps enseignant de qualité parmi les plus de 40 ans et les disparités plus marquées de qualité entre enseignants des districts et établissements scolaires attrayants et peu attrayants.

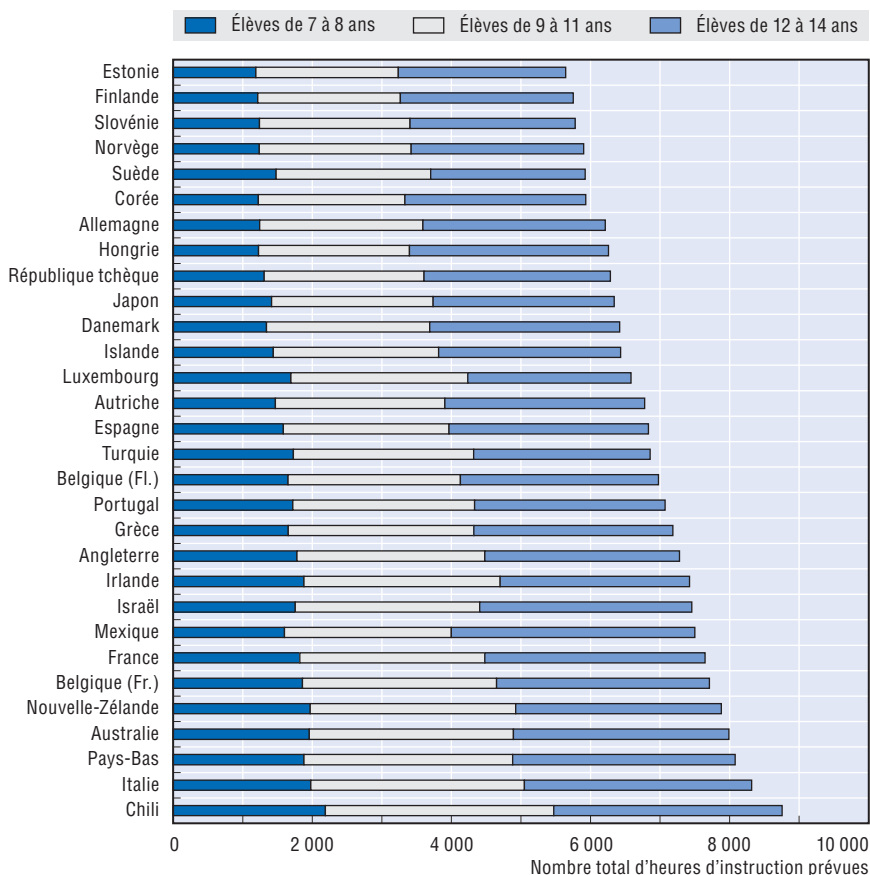
 *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, 2006, résumé.


Il est possible de mieux répondre aux aspirations des enseignants en tirant le meilleur parti de leurs motivations intrinsèques, sans négliger pour autant les motivations extrinsèques : Les enseignants sont beaucoup plus motivés à entrer dans la profession par les récompenses intrinsèques, mais les facteurs extrinsèques deviennent plus importants pour ceux qui sont en poste. Les éléments dont on dispose donnent à penser que les candidats enseignants sont motivés par le désir d'aider des jeunes à acquérir des connaissances et par d'autres considérations d'ordre éducatif, tandis que les facteurs matériels et les conditions de travail prennent plus d'importance par la suite. Lorsqu'on définit des politiques propres à répondre aux aspirations des enseignants et à les motiver davantage professionnellement, il faut tirer parti des facteurs intrinsèques, tenir dûment compte des motivations extrinsèques et veiller à assurer aux enseignants de bonnes conditions de travail afin de ne pas les démotiver.

 *Analyse des politiques d'éducation – Édition 2006*, chapitre 3.

La Finlande, qui excelle aux tests PISA, est le pays OCDE comptant le plus bas nombre d'heures d'instruction prévues pour les élèves de 7-14 ans, soit moins de 70 % des heures d'instruction en Italie : En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le temps total d'instruction prévue représente 6 907 heures entre l'âge de 7 et 14 ans. Toutefois, il varie selon la réglementation officielle : de 5 752 en Finlande à 8 316 en Italie. L'écart est encore plus large quand on prend en compte les pays partenaires : 5 644 heures en Estonie contre 8 752 heures au Chili (le temps d'instruction en Estonie représente donc moins des deux tiers de celui au Chili). Ces chiffres correspondent au nombre d'heures de cours que les établissements doivent dispenser aux élèves, parties obligatoire et non obligatoire du programme confondues, même si le nombre réel peut varier, notamment entre les régions ou les types d'établissement.


 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008*, chapitre D.

Graphique 2.2. **Nombre total d'heures d'instruction prévues pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics (2006)**


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425120851830>

La direction d'établissement joue un rôle clé dans la qualité de l'enseignement scolaire, en créant les conditions organisationnelles et éducatives propices à l'efficacité et à l'amélioration : Une masse de données provenant de recherches sur l'efficacité et l'amélioration de l'école met invariablement en évidence le rôle capital de la direction. Ce rôle est néanmoins complexe dans la mesure où les chefs d'établissement travaillent surtout en dehors de la classe, où se déroulent les activités d'enseignement et d'apprentissage. C'est pourquoi, au lieu d'avoir une influence directe sur la qualité, les chefs d'établissement agissent en créant les conditions appropriées pour bien enseigner et bien apprendre, en influant sur des facteurs tels que les motivations professionnelles, les compétences et l'environnement de travail. Leur influence est particulièrement importante


dans quatre principaux domaines : l'amélioration de la qualité des enseignants; la fixation des objectifs, l'évaluation et l'obligation de rendre compte; la gestion stratégique des ressources; et la collaboration avec les partenaires extérieurs.

 *Améliorer la direction des établissements scolaires – Volume 1 : Politiques et pratiques*, 2009, chapitre 1.

Les investissements consacrés aux TIC dans les écoles ont récemment enregistré une augmentation rapide dans tous les pays de l'OCDE : Les enquêtes réalisées pour PISA à des intervalles réguliers montrent la rapidité de pénétration des TIC dans les écoles des pays de l'OCDE. Le nombre des ordinateurs dans les écoles avait au moins doublé presque partout en seulement trois ans en 2003. En Grèce, au Portugal et au Mexique, où en 2000 les élèves âgés de 15 ans n'avaient à leur disposition que très peu d'ordinateurs, les investissements ont au moins quintuplé. Au Mexique, par exemple, le nombre d'élèves pour un ordinateur est tombé de 81 à 12 pendant la période considérée, et en Grèce de 58 à 12. Même dans les pays où ce nombre était déjà faible en 2000, il a encore été divisé par deux pendant cette courte période.


 *Analyse des politiques d'éducation – Édition 2004*, chapitre 2.

Il est nécessaire, pour en tirer des avantages éducatifs, d'atteindre certains seuils d'investissement dans les TIC ainsi que dans les compétences et l'organisation de l'enseignement : Peu nombreux sont les pays qui commencent à atteindre ces seuils d'équipement et d'investissement – au moment de la rédaction de ce rapport, certains des pays nordiques, l'Australie, la Corée, les États-Unis, la Hongrie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni – permettant à la majorité des élèves d'accéder à ces technologies et de les utiliser fréquemment. Les données PISA 2003 montrent que même dans des pays comptant parmi ceux qui consacrent les plus gros investissements aux TIC dans les écoles, ces équipements restent souvent inutilisés une grande partie du temps. Dans les systèmes ayant atteint les seuils voulus, les investissements consentis pour le matériel ont souvent été complétés par une large formation des enseignants, et l'ordinateur est plus souvent utilisé par les jeunes, à l'école et ailleurs, à des fins qui sont clairement d'éducation et d'apprentissage.


 *Analyse des politiques d'éducation – édition 2004*, chapitre 2.

Certains pays persistent à pratiquer couramment le redoublement, malgré son coût pour l'individu comme pour le système : Dans certains systèmes scolaires (Espagne, France et Luxembourg), environ un quart des


élèves du premier cycle du secondaire redoublent une classe, et ils sont plus de 20 % dans le primaire au Mexique et aux Pays-Bas. Toutefois cette situation n'est pas généralisée à l'ensemble des pays de l'OCDE. Bien que le redoublement ait souvent la faveur d'une partie des enseignants, il n'y a guère de raisons de penser qu'il soit utile aux élèves. Le redoublement coûte cher – le coût économique total peut aller jusqu'à l'équivalent de 20 000 USD pour chaque élève redoublant – mais les écoles ne sont pas incitées à prendre en compte ce coût.

 *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*, 2008, chapitre 4.


L'évaluation formative est l'une des stratégies les plus efficaces pour encourager les élèves à s'améliorer : L'évaluation formative est différente de l'évaluation sommative (tests normalisés, examens) du fait que l'information réunie pour l'évaluation formative est utilisée en continu et de manière ciblée, pour donner corps aux améliorations, plutôt que pour faire le bilan des résultats. Les principes de ce type d'évaluation peuvent être appliqués au niveau de la classe et à celui de l'école (et même à un niveau encore plus élevé) pour cerner les points à améliorer et encourager une culture constructive de l'évaluation. Les méta-analyses montrent que c'est une des stratégies qui encouragent le plus efficacement les élèves à obtenir les meilleurs résultats. Elle est importante aussi pour améliorer l'équité et développer les capacités à « apprendre à apprendre ».

 *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, 2005, chapitre 1.


Les élèves ont en général une opinion positive sur l'école en tant que telle, les plus jeunes, les meilleurs élèves et les filles étant les plus positifs : Les informations provenant de diverses sources internationales et nationales sur les attitudes des élèves révèlent plusieurs tendances générales sur la satisfaction vis-à-vis de l'école : les élèves sont assez satisfaits de l'école en général, mais les plus âgés le sont moins que les plus jeunes; les élèves des filières les plus fortes sont plus satisfaits que les autres; les filles ont tendance à être plus satisfaites de l'école que les garçons. Les pays où le sentiment d'appartenance est le plus faible parmi les élèves âgés de 15 ans sont la République tchèque, la France, la Belgique et le Japon, et surtout la Corée et la Pologne. Le cas de la Corée et celui du Japon montrent que le désintérêt peut aller de pair avec de très bons résultats. Les pays où le sentiment d'appartenance est le plus marqué sont la Suède, l'Irlande, la Hongrie et le Royaume-Uni.

 *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*, 2003; *L'école face aux attentes du public : Faits et enjeux*, 2007.


L'effet anxigène des mathématiques est très répandu : Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la moitié des garçons de 15 ans et plus de 6 filles sur 10 au même âge font état d'inquiétudes fréquentes suscitées par les cours de mathématiques, craignant de les trouver difficiles et d'avoir de mauvaises notes. Près du tiers des élèves de l'ensemble des pays de l'OCDE disent être anxieux, tendus et même submergés par un sentiment d'impuissance lorsqu'ils font des problèmes ou des devoirs de mathématiques. L'anxiété ressentie est la plus forte en Corée, en Espagne, en France, en Italie, au Japon, au Mexique et en Turquie, et la plus faible au Danemark, en Finlande, aux Pays-Bas et en Suède. On ne constate pas de rapport évident entre le niveau d'anxiété et les résultats d'ensemble : les pays ayant de très bons résultats sont parfois ceux où les élèves se disent le plus anxieux (Corée, Japon) et parfois ceux où ils le sont le moins (Finlande, Pays-Bas), encore que, bien entendu, les élèves anxieux et ceux qui ont de très bonnes notes ne soient pas nécessairement les mêmes.

 *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003, 2005, chapitre 3.*

L'intérêt intrinsèque des élèves pour les mathématiques est bien plus faible que pour la lecture : Si on compare les résultats de l'étude PISA de 2003, axée principalement sur les mathématiques, à ceux de l'étude de 2000, qui portait plus sur la lecture, on constate que l'intérêt pour les mathématiques est bien plus faible parmi les élèves âgés de 15 ans. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, près de la moitié se disent intéressés par ce qu'ils apprennent en cours de mathématiques, mais ils sont moins de 40 % à indiquer qu'ils font des mathématiques parce qu'ils y prennent plaisir. Ils sont moins d'un tiers à attendre leurs cours de mathématiques avec impatience.

 *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003, 2005, chapitre 3.*

Les élèves immigrés sont très motivés pour apprendre et aiment bien l'école : Les élèves immigrés aiment apprendre autant, voire même plus que les élèves natifs. Les élèves immigrés de première et de deuxième générations disent souvent s'intéresser plus aux mathématiques, être plus motivés à en faire, et aimer plus l'école, et il n'y a pas de pays où ces indicateurs d'intégration et d'intérêt soient plus faibles pour les élèves immigrés. Il est frappant que cette constatation soit ainsi la même partout, car l'étude PISA de 2003 fait apparaître des différences marquées entre les pays pour ce qui est des effectifs d'immigrés, des politiques les concernant et de leur histoire, ainsi que des résultats des élèves immigrés.

 *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003, 2006, chapitre 4.*

Plus les parents sont proches de l'école, plus ils ont tendance à être satisfaits de ses résultats : Les parents ont tendance à être plus satisfaits de l'école que fréquentent leurs propres enfants que de la situation générale de l'enseignement, les parents qui ont des enfants scolarisés à être plus satisfaits que les autres parents, et les femmes, qui participent généralement plus activement à l'éducation de leurs enfants et à la vie scolaire que les hommes, à être plus satisfaites que ces derniers. Les diverses études nationales montrent que parents et public sont en général satisfaits des écoles. Avec la santé, l'éducation paraît être l'une des grandes priorités du public, plus importante que bien d'autres domaines d'intervention financés sur fonds publics.

 *L'école face aux attentes du public : Faits et enjeux*, 2007, chapitre 2.

2.2. Orientations pour l'action publique

L'emploi et l'affectation des enseignants sont organisés de manière très différente selon les systèmes : ils suivent tantôt un modèle axé sur la carrière tantôt un modèle axé sur le poste. L'OCDE propose les orientations suivantes pour éclairer les responsables de l'élaboration des politiques, quel que soit le modèle appliqué :

- **Privilégier la qualité des enseignants plutôt que leur nombre :** Tout un corpus de recherche montre que la qualité des enseignants et de leur enseignement, parmi les facteurs sur lesquels les politiques mises en œuvre peuvent avoir un effet notable, est le plus important pour les résultats scolaires. Pour avoir des enseignants de qualité, les points essentiels sont l'attention portée aux critères de sélection au début de la formation et de l'emploi; l'évaluation tout au long de la carrière, afin de signaler les améliorations nécessaires; ainsi que les marques de reconnaissance et les distinctions.
- **Établir des profils de la profession enseignante pour faire correspondre formation, résultats des enseignants et besoins des écoles :** Il faut que les pays précisent clairement et de manière concise ce que l'on attend des enseignants en termes de savoirs et de compétences; ces profils doivent imprégner l'ensemble du système scolaire et du système de formation des enseignants. Ils devront comporter une connaissance approfondie de la discipline enseignée, les compétences pédagogiques, l'aptitude à travailler efficacement avec des élèves et des collègues très divers, l'apport d'une contribution constructive à l'école et à la profession, et la capacité de continuer à se perfectionner.
- **Considérer le perfectionnement des enseignants comme un processus continu :** Les étapes de la formation initiale, de l'entrée dans la profession

et du perfectionnement doivent être étroitement liées, de manière à constituer pour les enseignants un système cohérent d'acquisition de savoirs et de développement professionnel – ce qui n'est pas souvent le cas dans la plupart des pays. Pour les enseignants, la formation tout au long de la vie suppose qu'ils bénéficient d'un soutien plus efficace au début de leur carrière, puis qu'on leur offre les incitations et les ressources nécessaires à une formation permanente.

- **Introduire plus de souplesse pour la formation des enseignants et l'entrée dans la profession :** Ouvrir plus de voies d'accès à la profession, notamment par des études supérieures de troisième cycle après une première qualification dans une discipline donnée; offrir la possibilité aux auxiliaires ou aux aides enseignants de se qualifier comme enseignant à part entière; et accorder aux personnes qui changent de carrière en optant pour la profession enseignante un horaire d'enseignement réduit se doublant d'une formation pédagogique.
- **Faire de l'enseignement une profession riche en savoirs :** Les enseignants doivent participer activement à l'analyse de leur propre pratique par rapport aux normes de la profession et acquérir des connaissances pour eux-mêmes et pour aider leurs élèves à en faire autant. Il faut que les enseignants s'intéressent plus activement aux savoirs nouveaux et s'impliquent davantage dans un perfectionnement professionnel axé sur les meilleures pratiques découlant de l'expérience factuelle.
- **Confier aux écoles la responsabilité réelle de la gestion du personnel enseignant :** Les éléments dont on dispose donnent à penser que, trop souvent, le processus de sélection est dicté par des règles de qualification et d'ancienneté sans rapport réel avec les compétences qui font d'un enseignant un maître efficace. C'est l'école qui est responsable au premier chef de l'apprentissage des élèves – et donc de la sélection et du perfectionnement des enseignants – mais pour bien exercer cette responsabilité, il lui faut des équipes de direction hautement compétentes et le soutien nécessaire.


 *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, 2006, résumé.

Dans ses travaux sur l'évaluation formative (évaluation au service de l'apprentissage) – qui vise un enseignement épousant exactement les besoins et les points faibles des différents élèves – l'OCDE donne un certain nombre de principes directeurs généraux, dont certains ont des applications plus larges :

- **Rester ciblé sur l'enseignement et l'apprentissage :** Il faut que les politiques mises en œuvre respectent un principe constant, à savoir – même si cela semble évident – que le cœur du processus éducatif est l'activité


d'enseignement et d'apprentissage qui se déroule jour après jour dans d'innombrables classes.

- **Aligner les méthodes d'évaluation sommative et formative :** Il faut disposer de mesures multiples des progrès des élèves, s'inscrivant dans une gamme d'évaluations bien « alignées », afin d'en accroître la validité, la fiabilité et la cohérence. Au niveau le plus élémentaire, « aligner » les méthodes signifie qu'elles ne soient pas en concurrence et, à un niveau plus fin, que les évaluations sommative et formative aient un effet synergique.
- **Lier les méthodes d'évaluation au niveau de la classe, de l'école et du système, et les utiliser de manière formative pour que les améliorations interviennent à tous les niveaux :** En générant des évaluations formatives bien conçues et « alignées » – entre ce qui a lieu dans la classe, dans l'école où elle est située, et dans le système plus large dont classe et école font partie – on obtient des messages beaucoup plus clairs et cohérents, et des systèmes qui, à tous les niveaux, fonctionnent de manière à améliorer l'apprentissage.
- **Investir dans la formation et le soutien à l'évaluation formative :** L'enseignement intégrant l'évaluation formative exige des compétences professionnelles plus pointues, et doit donc s'accompagner d'un développement professionnel – pour les élèves-enseignants, les maîtres débutants et les enseignants expérimentés; on peut agir en ce sens par des directives d'application et la promotion de pratiques exemplaires.
- **Encourager l'innovation :** Il faut que les responsables des politiques et les chefs d'établissement encouragent l'innovation chez les enseignants en les aidant à prendre confiance et en les incitant à pratiquer le soutien entre pairs et la coopération avec les chercheurs; l'action publique peut également consister à tester au moyen de projets pilotes les innovations issues de la recherche.
- **Lancer des passerelles judicieuses entre recherche, action publique et pratique :** Il faut développer la connaissance des recherches chez les praticiens et les responsables des politiques, constituer des bases de données de pratiques exemplaires et encourager de nouvelles recherches sur les points importants où des lacunes se font sentir.
- **Faire participer activement les élèves et les parents à l'évaluation formative :** Les élèves étant par définition en interaction avec les enseignants pour l'évaluation formative, il faut les encourager à y participer – pour qu'ils intériorisent leurs propres objectifs d'apprentissage et pour qu'ils apprennent à bien évaluer leurs camarades et à s'auto-évaluer; une participation active des parents, comme dans les autres domaines de la vie scolaire, est toujours fructueuse.

 *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, 2005, chapitre 6.


Il y a lieu d'améliorer et de façon durable la qualité de la direction des établissements scolaires. Quatre grands moyens d'action, utilisés conjointement, peuvent améliorer la pratique de la direction d'établissement :

- **Redéfinir les responsabilités de la direction des établissements scolaires :** Pour influencer sur la qualité, les dirigeants d'établissement doivent jouir d'une autonomie considérable et les décideurs publics doivent s'assurer que cette autonomie leur est accordée. Ces derniers doivent encourager les dirigeants d'établissement à promouvoir, évaluer et renforcer la qualité des enseignants; à fixer les objectifs et à évaluer leur organisation; à renforcer la gestion stratégique des ressources financières et humaines; à avoir un champ d'action qui dépasse très largement les limites de leur propre établissement.
- **Répartir les fonctions de direction d'établissement :** La direction est renforcée et non affaiblie si les chefs d'établissement partagent leurs responsabilités effectivement avec d'autres personnels d'encadrement intermédiaires et avec les professionnels exerçant à l'école ainsi qu'avec les conseils d'administration des établissements; les décideurs publics devraient favoriser cette répartition et faire en sorte qu'elle soit possible.
- **Acquérir les compétences nécessaires à un exercice efficace des fonctions de direction :** Les fonctions de direction d'établissement exigent des compétences spécifiques de haut niveau qu'il faut expressément inculquer au personnel concerné. La fonction de direction devrait être mise en valeur dans le parcours professionnel de sorte que les politiques devraient distinguer la préparation à la fonction de direction, les programmes d'initiation et les possibilités de formation en cours d'emploi adaptées aux besoins et au contexte. L'accent mis sur l'évolution professionnelle renforcera également l'attrait de cette fonction (voir ci-dessous).
- **Faire de la direction de l'établissement scolaire une profession attrayante :** Pour renforcer l'attrait de cette profession, il faut s'assurer que les procédures de recrutement des personnels de direction sont très professionnalisées. Il faut également fixer des niveaux de salaires qui correspondent à la charge de travail et aux responsabilités, comparées à celles des enseignants devant la classe et à celles d'autres professions, et les moduler en fonction de facteurs locaux qui ont une influence sur l'attrait de cette profession.


 *Améliorer la direction des établissements scolaires – Volume 1 : Politiques et pratiques*, 2009, résumé.

Pour toute stratégie de transformation de l'école en « organisation apprenante », il faudrait :

- **Repenser la réglementation des conditions d'emploi et du temps de travail des enseignants** compte tenu des nouvelles compétences (pédagogie et acquisition de connaissances) qu'on exige d'eux et du temps de préparation accru nécessaire pour une utilisation efficace de l'informatique. Il faudrait revoir aussi à cet égard le temps d'apprentissage des élèves.
- **Favoriser le perfectionnement du personnel dans les écoles mêmes**, notamment par des activités permettant aux enseignants de partager leurs savoirs et leurs expériences et de coopérer à des projets de valorisation.
- **Promouvoir la création de réseaux** entre professionnels de l'enseignement et la coopération entre les autres « organisations apprenantes », entreprises privées incluses.
- S'acheminer vers une **plus large autonomie des écoles dans la gestion des ressources humaines** et l'affectation de financements au développement des TIC.

 *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools, 2004, chapitre 4.*

Les bâtiments et équipements scolaires doivent répondre aux besoins connus et identifiables de l'époque actuelle ainsi qu'aux nécessités incertaines à venir : Les élèves doivent disposer d'un environnement propre à l'acquisition de connaissances, qui incite à innover et soit au service de l'apprentissage et non pas de la seule esthétique. Les établissements scolaires ne doivent pas être conçus dans l'optique d'une mise à disposition du savoir au profit d'une minorité, mais comme un moyen pour que chacun puisse accéder à l'éducation et au loisir. Ils doivent présenter un bon rapport qualité-prix. Il faut s'efforcer de les concevoir de manière à réduire les coûts de fonctionnement et d'entretien, en veillant à ce que les choix architecturaux d'aujourd'hui ne soient pas un fardeau inutile pour les générations futures. Enfin, il faut que leur conception respecte la planète et assure le bien-être de l'individu.

 *Architecture et apprentissage : 55 établissements d'enseignement exemplaires, 2001, introduction.*

Les programmes pour la sûreté sismique des établissements scolaires doivent faire en sorte que la sûreté des enfants dans les écoles soit un objectif important. Les principes à la base de ces programmes, à établir d'urgence pour garantir la sûreté des écoles nouvelles et existantes en cas de séisme, doivent être les suivants :

- **Fixer des objectifs clairs et quantifiables de sûreté sismique des écoles**, basés sur le niveau de risque, pouvant être mis en œuvre avec le soutien des habitants des localités exposées et des services publics locaux.
- **Définir le niveau de risque sismique** afin de faciliter l'élaboration et l'application de codes et de normes de construction.
- **Spécifier le degré souhaité de résistance sismique des bâtiments scolaires**. Les bâtiments scolaires doivent être conçus et construits, ou réhabilités, de manière à empêcher leur effondrement partiel ou total ou toute autre dégradation mettant en péril des vies humaines au cas où ils seraient soumis à des secousses atteignant des niveaux spécifiés et/ou à des risques sismiques collatéraux.
- **Assurer en toute priorité la sûreté des écoles nouvelles**. Il faudra probablement plus de temps pour remédier aux déficiences des bâtiments scolaires existants du point de vue sismique.



« Recommandation de l'OCDE relative aux lignes directrices sur la sûreté sismique des établissements scolaires », 2005.


Chapitre 3

Transitions au-delà de la formation initiale


Les analyses de l'OCDE ont largement mis en évidence les questions, les dispositifs et les politiques en rapport avec les transitions au-delà de l'enseignement obligatoire. La poursuite des études au moins jusqu'à l'achèvement du deuxième cycle du secondaire est de plus en plus la norme dans l'ensemble de la zone de l'OCDE. À côté d'évolutions communes, il existe des différences très nettes concernant par exemple les proportions relatives de jeunes qui s'orientent vers des filières générales ou professionnelles ou encore la possibilité d'associer formation et emploi. Les études consacrées par l'OCDE à l'orientation, aux systèmes d'information et à la délivrance des titres et diplômes ont révélé de nombreuses possibilités d'améliorer les transitions. L'enseignement et la formation professionnels n'avaient pas fait l'objet d'analyses très approfondies par l'OCDE ces dernières années, d'où la priorité nouvelle qui leur est aujourd'hui accordée. Dans les orientations pour l'action publique, l'OCDE a souligné la nécessité d'accroître le nombre, la diversité, la pertinence et la transparence des différentes filières et de protéger dans le même temps les personnes les plus vulnérables tandis que d'autres s'orientent vers des études plus poussées et accèdent à l'emploi.

3.1. Principales constatations et conclusions

L'enseignement secondaire scolarise désormais l'essentiel des jeunes de 17 ans dans les pays de l'OCDE : À l'âge de 17 ans, plus de 8 jeunes sur 10 (82 %) dans les pays de l'OCDE sont dans l'enseignement secondaire. Dans certains pays, c'est la quasi-totalité de ce groupe d'âge, avec 90 % ou plus, qui sont scolarisés à ce niveau (Allemagne, Belgique, Corée, Finlande, Hongrie, Japon, Norvège, Pologne, République tchèque, République slovaque et Suède). Seule une minorité de jeunes de 17 ans est scolarisée au Mexique (43 %) et en Turquie (34 %). Les pays ne disposent pas tous de statistiques sur les jeunes de 17 ans qui suivent déjà des études post-secondaires non supérieures, mais parmi ceux qui en détiennent, l'Autriche se distingue avec une minorité non négligeable de ce groupe d'âge (15 %) ayant déjà accédé à des formations de ce genre. En outre dans certains pays, un petit nombre de ces jeunes ont déjà entrepris des études supérieures (les proportions les plus fortes s'observent en Australie [4 %], au Canada [7 %], aux États-Unis [4 %], en Grèce [14 %], en Irlande [6 %], en Nouvelle-Zélande [4 %], aux Pays-Bas [6 %] et en Turquie [6 %]).

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – édition 2008, chapitre C.*

Près des trois quarts des jeunes de 18 ans (73 %) sont encore scolarisés dans les pays de l'OCDE et un cinquième d'entre eux suivent déjà une formation post-secondaire : Dans certains pays, la grande majorité de ce groupe d'âge se trouve encore dans l'enseignement secondaire : 80-90 % en Allemagne, au Danemark, en Norvège et en République tchèque et plus de 90 % en Finlande (93 %), en Pologne (92 %), et en Suède (93 %). Dans d'autres pays, un effectif considérable a déjà entrepris des formations du supérieur – un tiers ou plus de ce groupe d'âge en Belgique (36 %), au Canada (36 %), aux États-Unis (40 %) et en Irlande (34 %), et deux-tiers ou plus en Corée (66 %) et en Grèce (69 %). En Autriche et en Irlande, plus d'un quart des jeunes de 18 ans (26 % plus précisément) sont scolarisés dans des formations post-secondaires non supérieures.

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – édition 2008, chapitre C.*

L'achèvement du deuxième cycle du secondaire est devenu la norme au cours des 20-30 dernières années : Alors qu'en 2006, les tout jeunes adultes ayant achevé le deuxième cycle du secondaire représentaient plus des trois

quarts de cette population (78 %), la proportion correspondante pour les personnes âgées de 45 à 54 ans se situait juste en dessous des deux tiers (65 %) et à un peu plus de la moitié (55 %) pour les personnes âgées de 55 à 64 ans. Dans certains pays, le niveau de formation a marqué une progression spectaculaire entre les jeunes adultes et leurs aînés de 30 ans : le pourcentage de ceux qui sont allés au bout des études secondaires est passé de 34 % à 75 % en Grèce, de 27 à 64 % en Espagne, et en Corée ce pourcentage a explosé, passant de 37 à 97 %.

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – édition 2008, chapitre A.*

Dans les pays de l'OCDE, les jeunes adultes peuvent à présent espérer être scolarisés pendant près de 7 ans entre l'âge de 15 et 29 ans : Une vision synthétique de la scolarisation actuelle des grands adolescents et des tout jeunes adultes révèle qu'entre l'âge de 15 et 30 ans, pas loin de la moitié de cette période (6.7 années) sera désormais consacrée à se former. En Allemagne (pour les hommes), au Danemark, en Finlande (pour les femmes), en Islande, aux Pays-Bas (pour les hommes), en Pologne (pour les femmes) et en Suède (pour les femmes), le temps de formation sera de 8 ans ou plus. L'« espérance de scolarisation » de ce groupe d'âges de transition est en règle générale plus longue parmi les jeunes femmes que parmi les jeunes hommes, avec des exceptions (l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, le Japon, le Mexique, les Pays-Bas, la Suisse et la Turquie).

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – édition 2008, chapitre C.*

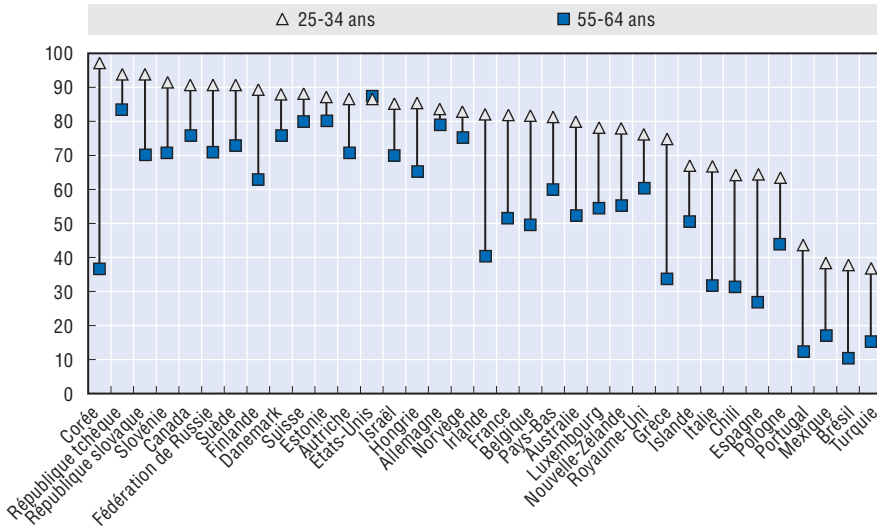
La répartition à parts égales des élèves entre les filières générale et professionnelle d'enseignement secondaire du deuxième cycle dans l'ensemble de la zone de l'OCDE masque de très grands écarts d'un pays à l'autre : Dans l'enseignement secondaire du deuxième cycle, les élèves se répartissent presque pour moitié entre les filières générales (53.8 %) et les filières pré-professionnelles et professionnelles, et celles associant formation et emploi. Cela étant, plus de 65 % sont scolarisés dans des filières « générales » au Canada, en Corée, aux États-Unis, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, au Japon, au Mexique et au Portugal. En revanche, plus de 65 % le sont dans des filières professionnelles en Autriche, en Belgique, en Finlande, aux Pays-Bas, en République slovaque et en République tchèque.

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – édition 2008, chapitre C.*

Dans les programmes d'enseignement et de formation professionnels (EFP), souvent le socle de la formation – une pédagogie et une orientation efficaces et professionnalisées – n'est pas assez solide : Pour enseigner les disciplines professionnelles, il faut posséder des compétences spéciales.

Graphique 3.1. L'achèvement des études secondaires du deuxième cycle est à présent la norme dans l'ensemble de la zone de l'OCDE

Population atteignant au moins le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2005), en pourcentage, par groupe d'âge



Note : Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'individus âgés de 25 à 34 ans dont le niveau de formation est égal ou supérieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE* – édition 2008, Éditions OCDE, Paris.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

Or, en-dehors des systèmes inspirés de la tradition allemande, les questions de pédagogie et d'enseignement sont en général négligées. Conjugée au faible prestige dont semblent jouir les filières d'EFPP, cette situation peut avoir une incidence sur la qualité des recrutements d'enseignants. Les services d'orientation à finalité professionnelle ne sont pas suffisamment développés en partie du fait que l'on suppose que le choix de métier est déjà clair. Les questions d'orientation scolaire et professionnelle sont en général laissées de côté au profit des conseils personnels et sociaux dont a besoin une minorité d'élèves présentant des difficultés particulières.

Analyse des politiques d'éducation – édition 2004, chapitre 1 ; *Orientation professionnelle et politique publique : Comment combler l'écart*, 2004, chapitre 3.

Dans certains pays, les jeunes adultes ne peuvent associer formation et emploi... : Le parcours suivi pendant la période de 6.7 années d'études, en moyenne, entre l'âge de 15 et 29 ans varie considérablement d'un pays à l'autre – en particulier, sur la question de l'emploi pendant les études. Dans certains pays, ces années sont essentiellement consacrées à la formation sans que celle-ci soit associée à un emploi. Ainsi, moins de 12 mois en moyenne entre l'âge de 15 et 29 ans sont comptabilisés comme période à la fois d'études

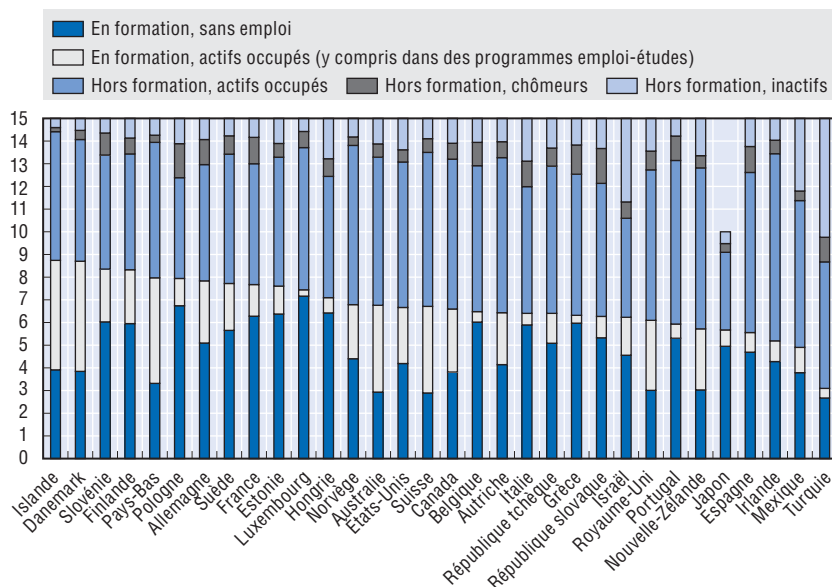
et d'emploi (hommes et femmes confondus) dans les pays suivants : Belgique (0.5 sur 6.5 années d'études), Espagne (0.9 sur 5.6), Grèce (0.3 sur 6.3), Hongrie (0.7 sur 7.1), Irlande (0.9 sur 5.2), Italie (0.5 sur 6.4), Japon (0.7 sur 5.7 années d'études entre 15 et 24 ans), Luxembourg (0.3 sur 7.4), Portugal (0.6 sur 5.9), République slovaque (0.9 sur 6.3) et Turquie (0.4 sur 3.1).

... dans d'autres pays, nombre des jeunes qui sont en « formation » occupent également un emploi : D'autres pays sont dotés d'un « modèle mixte » dans lequel une part importante des années d'études est comptabilisée comme étant simultanément des années d'emploi ; c'est notamment le cas des programmes de formation en alternance (travail et études). De fait, dans certains pays, plus de la moitié de ce temps de formation est aussi assimilée à du temps de travail (Australie, Danemark, Islande [pour les femmes], Pays-Bas, Suisse et Royaume-Uni [pour les femmes]).

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – édition 2008*, chapitre C.


Graphique 3.2. Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2006)

Répartition des 15 années, selon la situation au regard de la formation et de l'emploi




1. Les données portent sur les jeunes âgés de 15 à 24 ans.

Note : Les pays sont classés par ordre décroissant de l'estimation du nombre d'années en formation chez les jeunes (de gauche à droite).

Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – édition 2008*, Éditions OCDE, Paris.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

Dans l'ensemble de l'OCDE, 6.5 % des jeunes de 15 à 19 ans ne sont ni scolarisés ni pourvus d'un emploi, cette proportion étant multipliée par plus de deux (14.6 %) pour les jeunes de 20 à 24 ans, et sensiblement plus élevée dans certains pays : Les pays où la proportion des grands adolescents ni scolarisés ni pourvus d'un emploi en 2006 représente presque le double de la moyenne de l'OCDE sont l'Italie (11.8 %), le Mexique (17 % en 2004), la Nouvelle-Zélande (11.3 %) et l'Espagne (10.1 %), cette proportion étant très élevée en Turquie (37.7 %) en 2005. L'effectif des tout jeunes adultes ni scolarisés ni pourvus d'un emploi est en règle générale sensiblement plus important : plus de 20 % des 20-24 ans se trouvaient dans cette situation en Italie (22.8 %), au Mexique (27.4 % en 2004), en Pologne (20.7 %) et en République slovaque (22.8 %), le pourcentage étant là encore très élevé en Turquie (47.1 %) en 2005.


 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – édition 2008, chapitre C.*

Les difficultés rencontrées par ceux qui ne terminent pas le deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'accroissent et ont des conséquences durables, d'autant plus dans les pays où les personnes ayant ce faible niveau de formation sont relativement peu nombreuses : Un groupe de jeunes – selon la définition retenue dans l'étude de l'OCDE, les jeunes adultes âgés de 20 à 24 ans qui n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ne sont pas scolarisés – est confronté à des difficultés pour passer de l'école à la vie active et risque fort d'être marginalisé. L'effectif des personnes classées dans ce groupe à risques varie de 4.6 % en Norvège en 2002 à pas moins de 48.8 % au Portugal. Un faible niveau de formation devient un handicap d'autant plus grand que le niveau de formation globale dans un pays s'élève et que les études post-secondaires, sous leurs différentes formes, se généralisent au sein de la population. En outre, plus d'expérience – c'est-à-dire une présence potentielle plus longue sur le marché du travail – ne compense pas un déficit initial de diplômes scolaires. Les conséquences de ce manque initial de formation peuvent donc être durables.


 *From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education, 2005, chapitre 2.*

Dans la plupart des pays, le pourcentage d'élèves ayant des besoins particuliers qui bénéficient de ressources supplémentaires est nettement plus faible dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans le premier cycle et dans le primaire : Dans le cas des élèves handicapés, un pourcentage médian de 1.6 % bénéficie de financements supplémentaires dans le deuxième cycle du secondaire contre 3.3 % dans le premier cycle. (Le Royaume-Uni est le seul pays où le pourcentage d'élèves concernés ne baisse pas entre les deux niveaux d'enseignement.) De même, la proportion d'élèves

obtenant des ressources financières supplémentaires au titre de difficultés d'apprentissage est plus faible dans le deuxième cycle que dans le premier, sauf là encore au Royaume-Uni. S'agissant des élèves souffrant de désavantages sociaux et admis à ce titre au bénéfice de ressources supplémentaires, les pourcentages accusent de nouveau une baisse entre les deux niveaux d'enseignement dans la plupart des pays, la République slovaque étant le seul à afficher une progression marginale entre le premier et le deuxième cycle du secondaire.

 *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux* : Politiques, statistiques et indicateurs – édition 2007, chapitre 4.

Un décalage important existe entre la capacité cognitive acquise par les adolescents (« forte puissance ») et leur maturité affective (« maîtrise insuffisante ») : Les neurosciences ont jeté des éclairages sur l'adolescence, qui sont particulièrement importants car cette période de la vie est cruciale sur le plan éducatif. La phase de l'enseignement secondaire est celle durant laquelle des choix décisifs doivent être faits, dont les conséquences personnelles, éducatives et professionnelles se feront sentir pendant longtemps. À ce stade de la vie, les jeunes ont des capacités cognitives déjà bien développées (« forte puissance »), mais ils manquent de maturité (« maîtrise insuffisante »), non pas seulement du fait de leur inexpérience mais également du fait que leur système émotionnel n'est pas assez développé.

 *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*, 2007, « Conclusions et perspectives d'avenir ».


3.2. Orientations pour l'action publique

Différents ingrédients assurent le succès des dispositions et systèmes en place, en plus de la prospérité économique; ces ingrédients peuvent être plus ou moins présents et se conjuguer diversement, mais tous sont propices à une transition efficace :

- **Des itinéraires bien structurés, qui articulent la formation initiale avec l'emploi et la poursuite d'études** : Les chances de bien réussir la transition sont plus grandes lorsque les jeunes ont à leur disposition des itinéraires de formation et des systèmes de certification qui sont clairement définis, bien organisés et accessibles, conçus et élaborés dans une perspective de formation tout au long de la vie, et prévoyant des articulations efficaces avec des débouchés post-scolaires, qu'il s'agisse d'un emploi ou d'études plus poussées.
- **Des institutions et des procédures efficaces** : Les pays où la transition se passe bien en règle générale disposent, pour l'appuyer, d'un cadre

institutionnel solide qui s'est mis en place sur une longue période. Ce cadre institutionnel semble avoir un maximum d'efficacité lorsqu'il est en mesure d'associer une réglementation émanant du centre avec une flexibilité à l'échelle locale.


- **De vastes possibilités d'associer une expérience en milieu professionnel et une formation** : L'association d'une formation et d'une expérience professionnelle pratique peut jouer un rôle important à diverses fins : améliorer la qualité des apprentissages qui ont un caractère plus pratique et pertinent; permettre d'acquérir des connaissances et des qualifications importantes en rapport avec le travail; avoir une incidence positive sur l'entreprise en tant qu'organisation apprenante.
- **De bons services d'information et d'orientation** : Il est de plus en plus important que l'information et les services d'orientation soient satisfaisants, car les choix d'études et d'emploi qui s'offrent aux jeunes évoluent et gagnent en complexité. Cette situation nécessite des stratégies qui mettent davantage l'accent sur la gestion et le cheminement de carrière que sur « l'adéquation » avec tel ou tel emploi ou programme.
- **Des filets de sécurité solides pour les jeunes à risques** : Il importe d'atteindre des taux élevés d'achèvement du deuxième cycle du secondaire et de réussite à ce niveau pour réduire le nombre de jeunes en difficulté et les disparités entre les groupes sociaux; lorsque ces taux sont élevés, il est également plus facile de mettre en place des dispositifs de protection pour les jeunes sortis prématurément du système scolaire.

 *De la formation initiale à la vie active : Faciliter les transitions, 2000, chapitre 4.*

La stratégie de formation tout au long de la vie suppose une conception large des savoirs fondamentaux à maîtriser à la fin de l'enseignement secondaire : Les pays pour la plupart signalent des réformes dans ce domaine, dont l'objet est d'élever le niveau de diplômes des jeunes à leur sortie du système scolaire et de retenir le plus grand nombre d'entre eux dans le deuxième cycle du secondaire. Parmi ces réformes figurent les suivantes :


- **Faire en sorte que la formation initiale soit plus adaptée au monde du travail et accroître la valeur des diplômes professionnels sur le marché du travail** : Cet objectif général qui est de créer une meilleure adéquation entre les objectifs des systèmes éducatifs et les besoins des entreprises peut être atteint de diverses façons, notamment en généralisant et en développant de nouveaux dispositifs de formation professionnelle pour les jeunes dans les établissements scolaires (comme en Australie) ou en renforçant la collaboration entre les différents partenaires (comme dans la réforme du système de formation en alternance dans la communauté francophone de Belgique).

- **Élargir les critères en vue de réformer les titres et les diplômes scolaires :** Dépassant tels ou tels ensembles de savoirs et de savoir-faire, les réformes prévoient la reconnaissance des acquis (en Australie par exemple); la reconnaissance des résultats obtenus pour l'ensemble d'un programme plutôt que pour des disciplines particulières (Irlande notamment); la mise au point d'un certificat national à partir de « normes de résultats » définies pour le programme scolaire et de normes unitaires à partir du système national de certification (validation) des compétences (en Nouvelle-Zélande par exemple).
- **Améliorer le parcours d'études des jeunes tant au sein d'une même formation qualifiante que d'une formation qualifiante à une autre :** Il s'agit par exemple de faciliter le transfert à la fois vertical et horizontal entre différents niveaux de formation (Slovénie) et d'instaurer de la souplesse dans les formations en alternance associant études et activité professionnelle (Pays-Bas).

 *Systèmes de certification : Des passerelles pour apprendre à tout âge, 2007, chapitre 2.*


Renforcer la capacité de pilotage et la fonction des services d'orientation ainsi que la coordination entre le secteur éducatif et l'emploi :

Les mécanismes actuels de pilotage et de coordination sont en général insuffisants, encore que certains pays s'attaquent à ce problème (le Luxembourg, la Norvège et le Royaume-Uni par exemple). Les pouvoirs publics peuvent assurer le pilotage stratégique en l'exerçant en partenariat avec d'autres acteurs concernés : les fournisseurs d'activités d'éducation et de formation, les employeurs, les syndicats, les organismes associatifs, les élèves et étudiants, les parents, les consommateurs et les praticiens du conseil et de l'orientation professionnels. Il est particulièrement important d'instaurer une coopération étroite entre les ministères de l'éducation et de l'emploi afin d'intégrer les informations sur l'éducation et le travail, et pour que les programmes d'orientation professionnelle proposés par les établissements scolaires reflètent bien le point de vue du marché de l'emploi.

 *Orientation professionnelle et politique publique : Comment combler l'écart, 2004, chapitre 9.*

Reconnaître l'écart entre la capacité cognitive et la maturité affective chez les adolescents pour éviter des choix définitifs : L'écart entre la capacité intellectuelle et affective ne saurait justifier de simplement différer les choix importants jusqu'à l'âge adulte, moment auquel l'écart est comblé. L'idée implicite, d'ailleurs appuyée par les résultats des recherches neurologiques,

est que les options retenues ne revêtent pas la forme de choix définitifs, sans autre issue.

 *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*, 2007, chapitre 2.


Chapitre 4

Enseignement supérieur


L'enseignement supérieur a connu un développement très rapide dans tous les pays; ainsi, au lieu d'être accessibles à une minorité de privilégiés, les études supérieures sont suivies désormais par la majorité de chaque nouvelle cohorte. D'autres grandes tendances s'observent dans la zone de l'OCDE, notamment l'internationalisation grandissante du marché de l'enseignement supérieur et la plus grande institutionnalisation de l'assurance qualité. Parmi les travaux de premier plan consacrés dernièrement par l'OCDE à l'enseignement supérieur, on peut citer les Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier, un examen approfondi de l'enseignement supérieur et une nouvelle activité visant à évaluer les résultats de l'enseignement supérieur (AHELO). Dans ses orientations pour l'action publique, l'OCDE reconnaît, entre autres, que les étudiants devraient contribuer au financement de leurs études (avec les garanties appropriées), qu'il faudrait développer considérablement les systèmes de cyberformation et d'orientation, et renforcer le rôle des établissements d'enseignement supérieur (EES) dans les régions et dans l'innovation.

4.1. Principales constatations et conclusions

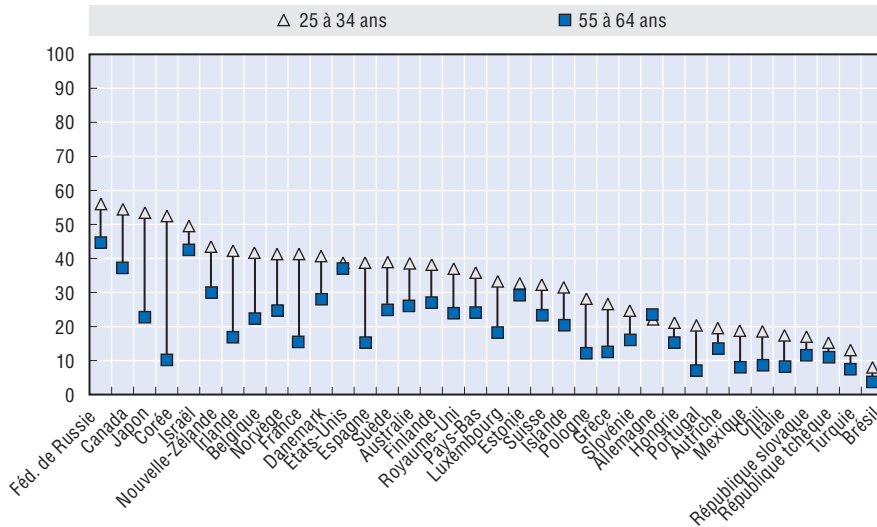
Le nombre de jeunes adultes inscrits dans l'enseignement supérieur a largement augmenté depuis 10 ans : un quart des jeunes âgés de 20 à 29 ans sont scolarisés et les inscriptions à des programmes universitaires affichent une augmentation de plus de 20 points de pourcentage : En moyenne, un quart des jeunes adultes âgés de 20 à 29 ans sont scolarisés dans les pays de l'OCDE, cette proportion étant supérieure à 30 % en Australie, au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Islande, en Norvège, en Pologne et en Suède ainsi qu'en Slovénie, pays partenaire. En revanche, en 1995, c'est seulement au Danemark que 30 % des individus âgés de 20 à 29 ans étaient scolarisés. Depuis 1995, le nombre de scolarisés parmi les 20-29 ans a au moins doublé en Grèce, en Hongrie et en République tchèque. Les inscriptions dans les programmes tertiaires de type A ont augmenté de 20 points de pourcentage dans la zone OCDE depuis 1995, et de plus de 15 points depuis 2000 en Australie, en Grèce, en Italie, en République slovaque, en République tchèque, et en Israël, pays partenaire.


 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – édition 2008, chapitres A et C.*

Plus de la moitié de la population des pays de l'OCDE accédera à l'enseignement supérieur à un moment donné de la vie, compte tenu de l'évolution actuelle de l'accès aux études supérieures : Les taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur dépassant 50 % d'une cohorte d'âge deviennent la norme dans les pays de l'OCDE. (Il s'agit des « taux nets d'accès » qui correspondent à la proportion d'une cohorte d'âge synthétique qui accède à l'enseignement supérieur à un moment donné de la vie, compte tenu de l'évolution actuelle de la scolarisation à ce niveau d'enseignement.) En 2006, ces taux d'accès étaient là encore dans certains pays sensiblement plus élevés : plus de 70 % de la population espérait accéder à des programmes de type universitaire (formations supérieures de type A) en Australie, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suède. D'autres pays – la Corée, le Danemark, la Fédération de Russie, la Grèce, Israël, le Royaume-Uni et la Slovénie – atteignent les 80 % si l'on prend en compte leurs taux nets d'accès aux formations de types universitaire et non universitaire.

 *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1, 2008, chapitre 2 ; Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, chapitre C.*


Graphique 4.1. **Proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population (2006)**
En pourcentage, par groupe d'âge



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – édition 2008*, Éditions OCDE, Paris.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>


Près d'un tiers des étudiants de l'université n'obtiennent pas de diplômes, et le nombre d'abandons en cours de formation est encore plus élevé dans les filières supérieures non universitaires :

En moyenne, dans les 24 pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données, 31 % des étudiants de l'université (formation supérieure de type A) ne vont pas au terme de leur formation. Les taux de poursuite des études varient considérablement. Dans certains pays, plus des trois quarts des étudiants de l'université achèvent leurs études avec succès : le Japon (91 %), le Danemark (81 %), le Royaume-Uni (79 %), l'Allemagne (77 %), la Belgique (Communauté flamande) et les Pays-Bas (76 %). Aux États-Unis, en Hongrie, en Italie et en Nouvelle-Zélande en revanche, moins de 6 étudiants sur 10 qui accèdent à l'université en sortent diplômés. Le taux de non achèvement des études dans les filières non universitaires à finalités professionnelles est encore plus élevé (38 %), le record étant atteint aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Suède où près des deux tiers des étudiants ne vont au terme de leur formation.


 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008*, chapitre A.

L'enseignement supérieur représente tout juste plus d'un quart des dépenses au titre des établissements d'enseignement dans la zone de l'OCDE : Du fait que la taille des systèmes, les filières proposées aux étudiants, la durée des formations et l'organisation de l'enseignement varient

considérablement d'un pays à l'autre, le niveau des dépenses que les pays consacrent à l'enseignement supérieur présente de grands écarts. La Corée et les États-Unis affectent respectivement 2.4 % et 2.9 % de leur PIB à leurs établissements d'enseignement supérieur – pourcentages les plus élevés parmi les pays de l'OCDE – mais la part de l'État est bien inférieure à ces proportions puisque ces deux pays sont également ceux où le pourcentage des dépenses privées est le plus élevé. (Dans le cas de la Corée, l'État entre pour 0.6 % et le secteur privé pour 1.8 %) L'Australie, le Canada, le Danemark, la Finlande, la Pologne, la Suède et le Chili, pays partenaire, affichent également un niveau global élevé, situé à 1.6 % ou plus du PIB.


 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, chapitre B.*

Les pays assimilent à des degrés très divers l'enseignement supérieur à un bien public ou privé, et le montant des subventions publiques en faveur des étudiants et de leurs familles varient aussi considérablement : Aucun droit de scolarité n'est appliqué dans l'enseignement supérieur de type universitaire des cinq pays nordiques, de l'Irlande, de la Pologne et de la République tchèque. À l'inverse, aux États-Unis, les droits d'études à la charge des ressortissants nationaux dans les établissements publics dépassent 5 000 USD. Dans la plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires, les droits de scolarité sont plus élevés dans les établissements privés; seules la Finlande et la Suède n'appliquent aucun droit d'études, que l'établissement soit public ou privé. Dans la zone de l'OCDE, 18 % en moyenne des dépenses publiques au titre de l'enseignement supérieur sont consacrés à aider les étudiants, les ménages et d'autres entités privées, et cette part passe à un quart ou plus au Danemark, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, à un tiers en Australie, et à plus de 40 % au Chili, économie partenaire, en Norvège et en Nouvelle-Zélande. Cette part est inférieure à 10 % en Corée, en Espagne, en France, en Grèce, au Mexique, en Pologne, au Portugal, en République tchèque et en Suisse.


 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, chapitre B.*

L'analyse de l'OCDE a recensé cinq groupes de pays en fonction de leur stratégie d'aides financières aux étudiants : Parmi les pays qui ont participé à l'examen de l'enseignement supérieur de l'OCDE, l'Islande et la Norvège forment le premier groupe dont le système de soutien aux étudiants repose exclusivement sur un dispositif de prêts publics sans subventions. Un deuxième groupe – Australie, Japon, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Royaume-Uni et Suède – associe un dispositif de prêts publics et un mécanisme de subventions financées par l'État. Un troisième groupe – Estonie, Finlande, Pologne et Portugal – adopte la même méthode que le second groupe sauf que les prêts sont consentis par des banques privées et sont bonifiés et/ou garantis


par l'État. Un quatrième groupe de pays – Chili, Chine et Corée – propose un large éventail de dispositifs associant des prêts financés par l'État, des prêts consentis par des banques privées et des subventions. Un cinquième groupe – Communauté flamande de Belgique, Croatie, Espagne, Fédération de Russie, Grèce, Mexique, République tchèque et Suisse – n'a mis en place aucun dispositif de prêts et fonde son aide aux étudiants sur les subventions.

 *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1, 2008, chapitre 4.*

Dans le secteur de l'enseignement supérieur, les pays de l'OCDE suivent une même tendance vers des systèmes d'assurance qualité beaucoup plus élaborés et perfectionnés : La plus grande autonomie des établissements à l'égard d'un large éventail de leurs activités a été de pair avec la mise en place d'un système d'assurance qualité plus perfectionné, reposant sur la création d'organismes nationaux spécialisés. Au début des années 90, les organismes de ce genre n'existaient que dans un tout petit nombre de pays; à la fin de cette même décennie, presque tous les pays en étaient dotés. De ce fait, la qualité de l'enseignement supérieur, qui auparavant était déterminée principalement de façon interne par les établissements eux-mêmes, fait désormais l'objet d'une évaluation externe, effectuée par les agences nationales compétentes ou encore dans le cadre d'examens par les pairs et les organismes de financement.

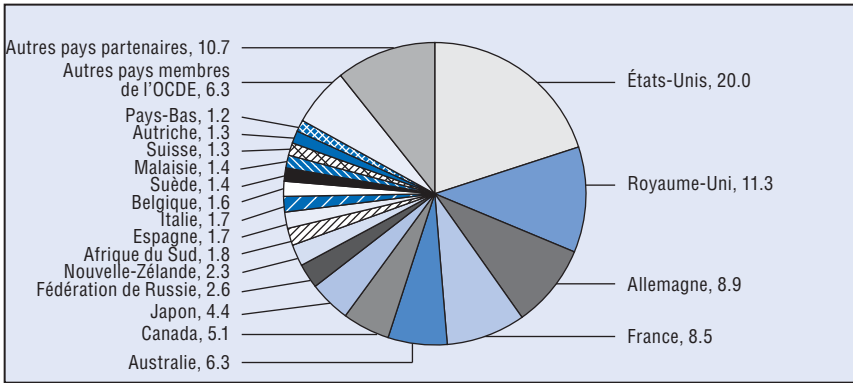
 *Analyse des politiques d'éducation – Édition 2003, chapitre 3.*


L'effectif des étudiants étrangers a quadruplé depuis 1975, et est fortement concentré dans un petit nombre de pays d'accueil : Dans les années 90, l'enseignement supérieur transnational – autrement dit, la mobilité internationale des étudiants et des enseignants, des programmes de formation et des établissements d'enseignement supérieur – s'est fortement développée. Le nombre des étudiants étrangers dans le monde, qui s'établissait à 0.6 million en 1975, a atteint 2.9 millions en 2006. Selon les estimations, la mobilité des étudiants a représenté à elle seule plus de 40 milliards USD des recettes d'exportation en 2004. Les étudiants étrangers sont fortement concentrés dans un petit nombre de pays. Les deux tiers d'entre eux viennent étudier dans seulement 7 pays : presque la moitié (49 %) dans les quatre principaux pays d'accueil (États-Unis, Royaume-Uni, Allemagne et France), et 16 % dans les trois autres (Australie [6.3 %], Canada [5.1 %] et le Japon [4.4 %]).

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, chapitre C; Analyse des politiques d'éducation – Édition 2006, chapitre 2.*


Graphique 4.2. Répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, par pays d'accueil (2006)

Pourcentage d'étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire par pays d'accueil, selon les données à disposition de l'OCDE




Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008*, Éditions OCDE, Paris.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425106580533>

Pour de nombreux pays, qui n'ont pas les moyens de miser sur l'exportation d'activités d'enseignement supérieur, une politique d'internationalisation centrée sur l'importation de ces activités est plus appropriée : Les avantages que les pays retirent d'une politique d'internationalisation élaborée sont particulièrement évidents pour ceux qui sont des « exportateurs » nets d'activités. Cette politique s'appuie sur différentes stratégies : la stratégie fondée sur les « migrations de personnel qualifié » qui consiste à attirer des étudiants et des universitaires talentueux afin de favoriser l'économie du savoir ; la stratégie fondée sur la « mobilisation de ressources financières » dont le but est de multiplier les possibilités d'investir dans le capital humain grâce aux recettes provenant des droits de scolarité acquittés par les étudiants étrangers. La stratégie fondée sur le « renforcement des capacités », quant à elle, favorise le recours à l'importation d'activités d'enseignement supérieur comme moyen de renforcer relativement vite les capacités d'un pays émergent, solution qui s'est révélée particulièrement efficace dans plusieurs pays d'Asie et du Moyen-Orient.


 *Analyse des politiques d'éducation – Édition 2006, chapitre 2.*

La cyberformation n'a pas encore révolutionné l'acquisition et l'enseignement de connaissances dans le supérieur : La formation en ligne n'a pas atteint son plein développement, ce dont atteste le peu de succès rencontré par les systèmes de gestion des contenus – logiciels dont le contenu électronique est divisé en objets pédagogiques d'apprentissage manipulables et recombinaisons pour de multiples usages pédagogiques. Ainsi, seuls 6,6 %


des établissements ayant répondu à l'enquête que l'OBHE (*Observatory on Borderless Higher Education*), basé au Royaume-Uni, avait conduit auprès de 122 établissements du Commonwealth, en ont signalé l'adoption généralisée en 2004. Les TIC ont eu une incidence plus grande sur les services administratifs que sur les fondements de l'enseignement et de l'acquisition de connaissances.

 *La cyberformation dans l'enseignement supérieur : État des lieux*, 2006, conclusion; Synthèses, 2006.


D'une façon générale, l'orientation professionnelle ne s'est pas adaptée à la transformation de l'enseignement supérieur : La situation nouvelle dans l'enseignement supérieur – scolarisation, diversité, choix et concurrence accrue – confronte l'orientation professionnelle à un défi majeur que peu de pays semblent bien armés pour relever. À ce niveau d'enseignement, ces services sont en général d'une ampleur limitée, insuffisamment ciblés et d'une qualité inégale. L'Irlande et le Royaume-Uni sont les pays où des services complets sont mis en place dans l'enseignement supérieur, et ces deux exemples sont étudiés ailleurs.

 *Orientation professionnelle et politique publique : Comment combler l'écart*, 2004, chapitre 3.


La plus forte proportion de jeunes adultes obtenant un diplôme de sciences reflète à la fois l'accroissement global de l'effectif de diplômés et les choix d'études, les écarts entre hommes et femmes étant d'autant plus faibles que les diplômés en sciences sont moins nombreux : Les pays où le nombre de diplômés scientifiques pour 100 000 adultes âgés de 25 à 34 ans est supérieur à la moyenne de l'OCDE (1 694) sont : l'Australie, la Corée, la Finlande, France, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, la Pologne, le Royaume-Uni et la Suisse. En Corée, où ce nombre de diplômés est le plus élevé (3 863), les hommes diplômés en sciences sont de loin plus nombreux que les femmes : 4 735 contre 2 596 (soit 35 % de femmes). Les écarts les plus faibles entre les hommes et les femmes s'observent en République slovaque (43 %), en Islande (45 %), en Italie (45 %), au Mexique (45 %), en Pologne (45 %), et en Turquie où les femmes diplômées scientifiques sont plus nombreuses que les hommes dans la population considérée (57 %). Le contraste est marqué avec la Corée ainsi qu'avec d'autres pays où les écarts entre hommes et femme sont très importants : l'Irlande (33 % de femmes), la France (32 %), la Suisse (21 %) et le Japon (20 %).

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008*, chapitre A.

La scolarisation des étudiants ayant des besoins particuliers dans l'enseignement supérieur marque une augmentation parfois très nette : Au Royaume-Uni, par exemple, le nombre d'handicapés est passé de 2 % à 5.3 % de la population étudiante entre 1994 et 2003, alors qu'en France le chiffre équivalent a été multiplié par dix depuis le début des années 80. Les pays qui optent pour une définition médicale du handicap (l'Allemagne et la France, par exemple) scolarisent en général un plus grand nombre d'étudiants présentant des déficiences ou souffrant de maladies de longue durée dans l'enseignement supérieur, alors que ceux qui adoptent une approche basée sur les besoins (le Canada et le Royaume-Uni, notamment) tendent à scolariser un plus grand nombre d'étudiants présentant des difficultés d'apprentissage.

 *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, 2004.*

Malgré les importants changements démographiques que connaissent les pays de l'OCDE, les transformations de la profession enseignante ne reflètent pas ces tendances : La pyramide d'âge du personnel enseignant dépend moins du vieillissement de la population que du système d'emploi de l'enseignement supérieur (la permanence) avec le maintien d'un taux d'encadrement constant. Également, les transformations de la profession enseignante relèvent moins de la démographie que de la diversification de la profession et de la reconfiguration des liens entre les universitaires et les établissements.

 *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – Volume 1 : Démographie, 2008, chapitres 3 et 4.*


4.2. Orientations pour l'action publique

Tout en reconnaissant les différences de culture et d'approche dans les systèmes nationaux d'enseignement supérieur, la solidité des activités de planification et d'élaboration des politiques repose sur un certain nombre de principaux éléments communs :

- **Forger une vision explicite de l'enseignement supérieur :** Les pays devraient en priorité forger une vision exhaustive et cohérente de l'avenir de l'enseignement supérieur, afin d'orienter son évolution à moyen et long terme en harmonie avec les objectifs nationaux dans le domaine social et économique. Dans l'idéal, cette vision devrait être le fruit d'un examen systématique et supposer un énoncé clair des objectifs stratégiques.
- **Créer des instruments rationnels pour piloter vers la réalisation de cette vision :** Les autorités de l'enseignement supérieur doivent renforcer les moyens dont elles disposent pour passer en revue et suivre l'évolution du système dans son ensemble, à ne pas confondre avec les instruments


utilisés normalement pour administrer les établissements. Dans cette vision globale, les instruments de pilotage doivent établir un équilibre entre l'autonomie des établissements et l'obligation de rendre compte devant l'opinion publique. Donner le choix aux étudiants peut jouer un rôle dans l'amélioration de la qualité et de l'efficacité.

- **Renforcer la capacité des établissements à s'aligner sur la stratégie nationale d'enseignement supérieur :** Il faudrait encourager les établissements à se tourner vers l'extérieur, grâce notamment à la représentation d'intérêts extérieurs dans leurs organes d'administration, et exiger d'eux qu'ils élaborent des plans stratégiques. Le cadre d'action nationale devrait donner aux établissements les moyens de gérer efficacement leurs plus vastes responsabilités.

 *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1, 2008, chapitre 3.*


Les leçons tirées de l'examen de l'OCDE sur la mise en œuvre des réformes de l'enseignement supérieur montrent qu'il convient de prendre différentes mesures :

- **Tenir compte des points de vue des acteurs concernés** en élaborant la politique selon un procédé itératif.
- **Permettre que des initiatives émanant de la base** soient présentées en tant que propositions formulées par des commissions indépendantes.
- **Créer des commissions indépendantes ad hoc** pour amorcer les réformes de l'enseignement supérieur et impliquer les acteurs concernés.
- **Recourir à des projets pilotes et à l'expérimentation.**
- **Privilégier les réformes graduelles** aux bouleversements exhaustifs, à moins que le changement ne bénéficie d'un large soutien de l'opinion publique.
- **Éviter les réformes dans lesquelles les coûts sont concentrés et les avantages dilués.**
- **Repérer les éventuels perdants** dans les réformes de l'enseignement supérieur et mettre en place des mécanismes de compensation.
- **Créer les conditions nécessaires à la bonne mise en œuvre des réformes et prendre les mesures d'accompagnement voulues à cette fin.**
- **Veiller à faire connaître les avantages de la réforme et le coût de l'inaction.**
- **Mettre en œuvre les actions proposées dans leur intégralité.**


 *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 2, 2008, chapitre 11.*

Parmi les principes et indicateurs applicables à l'assurance qualité de l'enseignement supérieur, outre la nécessité générale de mettre l'accent sur le devenir des étudiants et les capacités dans ce domaine, figurent ceux qui visent à :

- **Concevoir un dispositif d'assurance qualité compatible avec les objectifs de l'enseignement supérieur, et faire en sorte que l'assurance qualité serve les objectifs à la fois d'amélioration et d'obligation de rendre compte.**
- **Associer les mécanismes internes et externes d'assurance qualité.**
- **Assurer la visibilité des acteurs concernés, notamment les étudiants, les diplômés et les employeurs, dans les procédures d'évaluation.**
- **Renforcer la comparabilité internationale des dispositifs d'assurance qualité.**

 *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1, 2008, chapitre 5.*

Les diplômés devraient contribuer au financement de leurs études afin d'augmenter les ressources affectées à l'enseignement supérieur, des garanties étant prévues en faveur des étudiants issus des milieux défavorisés : Une masse croissante de données internationales montre que les personnes qui obtiennent des diplômes d'études supérieures en retirent des avantages considérables à titre privé. D'importants gains d'efficacité peuvent découler d'une augmentation de la part des sources de financement non publiques lorsque leur contribution est faible, encore que les problèmes d'équité soient réels. La modification de la part relative des financements publics et privés ne sera pas en soi génératrice d'iniquités tant que des financements adéquats existent globalement et que des efforts concertés sont faits pour améliorer les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur.


 *Analyse des politiques d'éducation – Édition 2006, Résumé de la réunion ministérielle tenue à Athènes.*

Parmi les grands principes qui dictent les stratégies de financement dans l'enseignement supérieur, indépendamment de ceux qui favorisent la réalisation des objectifs plus vastes et les avantages pour la société, figurent ceux qui visent à :

- **Partager les coûts entre l'État et les étudiants pour financer l'enseignement supérieur :** Ce principe suppose, entre autres, de fournir des subventions publiques au titre des études supérieures, quel que soit le secteur qui produit ces activités. Il suppose également d'appliquer des droits de scolarité aux étudiants, surtout si le niveau limité des financements publics a pour effet de restreindre le nombre des étudiants ou

d'affecter les niveaux de dépenses par étudiant, ou encore de réduire le soutien financier apporté aux groupes défavorisés.

- **Financer les établissements en fonction de barèmes :** Les critères d'affectation des financements aux établissements doivent être clairs et basés sur des modes de calcul transparents pour éviter que les décisions d'affectation soient soumises à des pressions politiques, tout en prévoyant l'adaptation des incitations de telle sorte que les plans d'établissement aillent dans le sens des objectifs nationaux.
- **Améliorer le coût-efficacité :** Il convient de remédier aux inefficiences, notamment en établissant un lien plus étroit entre le financement et les taux d'obtention d'un diplôme, en réduisant les subventions publiques en cas de prolongement excessif des études, en éliminant certaines formations qui font double emploi, en rationalisant les filières où les effectifs inscrits sont faibles ou en baisse, en recourant davantage à la mise en commun des équipements, et en renforçant la mobilité des étudiants entre les établissements.
- **Accompagner la stratégie globale de financement d'un système exhaustif de soutien aux étudiants :** Un système associant l'octroi de subventions et de prêts aide les étudiants à prendre en charge leurs frais d'études et de subsistance, à ne pas occuper un emploi rémunéré pendant un nombre d'heures excessif ou à ne pas dépendre de façon disproportionnée du soutien de leur famille. Dans de nombreux pays, l'aide fournie aux étudiants doit être augmentée et diversifiée.

 *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1, 2008, chapitre 4.*

Sur le marché international de l'enseignement supérieur, les différentes parties prenantes doivent chacune contribuer à protéger les étudiants des services de mauvaise qualité et des fournisseurs peu scrupuleux : L'OCDE, en coopération étroite avec l'UNESCO, a publié une série de *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier* dans laquelle elle recommande des actions aux différentes parties prenantes. Les recommandations suivantes sont faites aux pouvoirs publics :

- Mettre en place ou encourager la mise en place d'un dispositif exhaustif, équitable et transparent d'agrément ou d'autorisation pour les fournisseurs d'activités transnationales d'enseignement supérieur souhaitant exercer leur activité sur leur territoire.
- Mettre en place ou encourager la mise en place d'un système exhaustif et fiable d'assurance qualité et d'homologation des activités transnationales d'enseignement supérieur


- Assurer la concertation et la coordination entre les diverses instances compétentes en matière d'assurance qualité et d'homologation à la fois au niveau national et international.
- Fournir une information précise, fiable et facilement accessible sur les critères et les normes applicables en matière d'agrément, d'autorisation, d'assurance qualité et d'homologation des activités transnationales d'enseignement supérieur, sur leurs conséquences pour le financement des étudiants et des établissements ou des programmes le cas échéant, ainsi que sur leur caractère facultatif ou obligatoire.
- Ratifier les conventions régionales de l'UNESCO portant sur la reconnaissance des titres et diplômes, contribuer à leur enrichissement et/ou à leur actualisation et, comme le stipulent les conventions, créer des centres nationaux d'information.
- Le cas échéant, conclure ou favoriser des accords de reconnaissance bilatéraux ou multilatéraux, en facilitant la reconnaissance ou l'équivalence des titres et diplômes de chaque pays selon des procédures et des critères ayant fait l'objet d'accords réciproques.
- Contribuer aux efforts réalisés à l'échelle internationale pour améliorer les possibilités d'accès à des informations actualisées, fiables et complètes sur les établissements/fournisseurs d'enseignement supérieur reconnus.

Créer une interface efficace entre l'innovation et les systèmes d'enseignement supérieur : Une interface de ce genre est essentielle pour récolter les avantages des investissements publics et privés dans la recherche et pour assurer la vitalité et la qualité des systèmes d'enseignement supérieur. Plusieurs pistes peuvent être suivies pour créer cette interface parmi lesquelles :

- **Améliorer la diffusion des connaissances, plutôt que leur commercialisation, grâce au renforcement des droits de propriété intellectuelle (DPI) :** L'innovation n'est pas seulement une découverte qui doit ensuite être commercialisée; la R-D est souvent la résolution d'un problème sur la voie de l'innovation. Les capacités de diffusion et les activités d'accompagnement des établissements d'enseignement supérieur peuvent donc revêtir autant d'importance que la découverte proprement dite, et les décideurs publics devraient envisager les méthodes et instruments propres à les promouvoir.
- **Améliorer et élargir les circuits d'interaction et encourager la collaboration entre établissements :** Les liens entre le secteur de l'enseignement supérieur et les autres parties prenantes du système de la recherche et de l'innovation, telles que les entreprises et les instituts de recherche publics, doivent être activement développés pour assurer une diffusion efficace du savoir. Lors de la conception des programmes, il faut

envisager la participation des petites et moyennes entreprises appartenant à tous les secteurs technologiques, car celles-ci sont en général sous-représentées dans ces collaborations.

- **Favoriser la mobilité dans le secteur de la recherche et de l'innovation** : La mobilité intersectorielle est l'un des principaux moyens de diffuser les connaissances; il convient de développer activement la mobilité entre les entreprises, les établissements d'enseignement supérieur et les instituts de recherche publics.

 *Analyse des politiques d'éducation – Édition 2006, chapitre 1; Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 2, 2008, chapitre 7.*


Les pouvoirs publics ont un rôle essentiel à jouer en coordonnant une grande diversité de politiques différentes et en créant les conditions nécessaires pour promouvoir le rôle régional des établissements d'enseignement supérieur. Au nombre de ces conditions figurent les suivantes :

- **Instaurer une plus grande concertation des décisions** (entre les ministères des Finances, de l'Éducation, de la Science et de la Technologie, et de l'Industrie, etc.) afin de coordonner celles qui concernent les priorités et les stratégies du développement régional.
- Faire figurer **explicitement** dans la législation sur l'enseignement supérieur et dans les stratégies de mission **l'engagement de ce secteur au service des régions et son programme d'action en faveur du développement économique, social et culturel.**

Construire des indicateurs et assurer le suivi des résultats afin d'évaluer l'incidence des établissements d'enseignement supérieur sur les performances régionales et encourager la participation de représentants des établissements d'enseignement supérieur dans les structures de gouvernance des régions.

- Mettre en place un **cadre réglementaire, un régime d'imposition et un système d'obligation de rendre compte** pour accompagner la coopération université-entreprise.

Les établissements d'enseignement supérieur devraient eux-mêmes évoluer de telle sorte que l'engagement actif auprès des régions, actuellement observé dans les établissements dont l'esprit d'entreprise et l'ouverture vers l'avenir sont particulièrement développés, se généralise à l'ensemble de ce secteur.

 *Enseignement supérieur et régions : Concurrence mondiale, engagement local, 2007, chapitre 9.*


Chapitre 5

Éducation et formation des adultes – participation et services proposés


Les pays de l'OCDE reconnaissant l'importance de la formation tout au long de la vie, il est normal que des travaux statistiques et analytiques aient été consacrés à la participation des adultes à des activités d'éducation et de formation. Il ressort des données internationales que dans de nombreux pays, la participation de cette population à des activités formelles d'éducation demeure rare, tandis que de très grands écarts s'observent entre les pays en ce qui concerne sa participation à des apprentissages organisés non formels. Les pays nordiques arrivent quasiment en tête dans la plupart des comparaisons établies en la matière. L'OCDE a effectué des enquêtes internationales – la plus récente a fait l'objet d'une publication en 2005 – portant sur les perspectives de formation et d'emploi ainsi que sur les services et politiques en matière de formation pour adultes, qu'elle a complétées par des études sur les certifications, le vieillissement et le financement.

5.1. Principales constatations et conclusions

Dans le groupe d'âges 30 à 39 ans, plus d'un adulte sur 20 a participé à des activités formelles de formation à temps plein ou à temps partiel dans les pays de l'OCDE; les adultes de 40 ans et plus dans cette situation représente 1.4 % du groupe d'âge : Parmi les 20-29 ans scolarisés, qui sont tous des « adultes », beaucoup achèvent leur cycle initial de formation. S'agissant des adultes plus âgés, 5.7 % de la population âgée de 30 à 39 ans dans les pays de l'OCDE suivent des études à temps plein ou partiel. La proportion est sensiblement plus élevée dans certains pays puisque le rapport est de plus d'une personne sur 10 en Australie (13.8 %), en Finlande (13.8 %), en Islande (12.5 %), en Nouvelle-Zélande (12.3 %) et en Suède (13.2 %). Plusieurs pays ne sont pas en mesure de calculer la proportion correspondante pour le groupe de population âgé de 40 ans et plus, mais pour ceux qui le sont, les taux de participation les plus élevés s'observent en Australie (5.9 %), en Belgique (3.7 %), en Finlande (3.2 %), en Islande (3.4 %), en Nouvelle-Zélande (5.1 %) et en Suède (3.0 %).

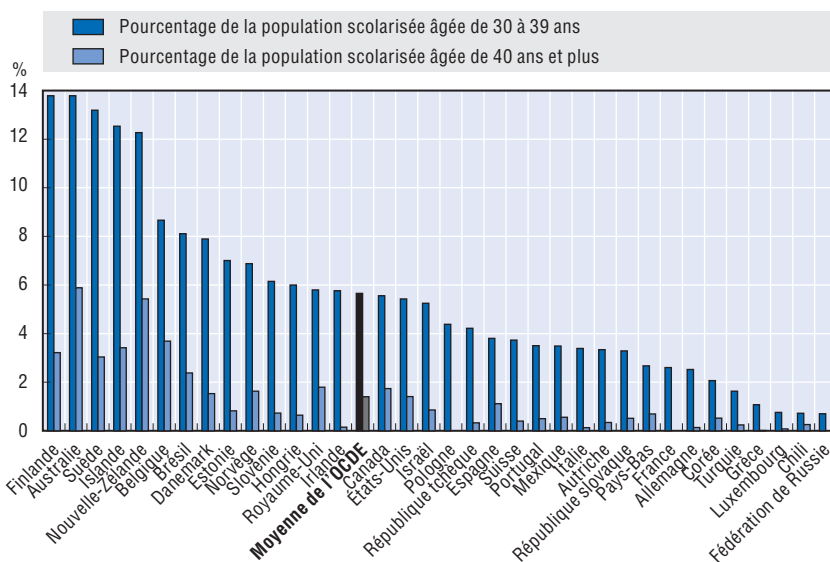
 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, chapitre C.*

Dans certains pays, rares sont les adultes relativement âgés qui participent à des activités de formation : Alors que dans l'ensemble de la zone de l'OCDE presque 6 % en moyenne des adultes de 30 à 39 ans participent à des activités formelles de formation, certains pays affichent naturellement une proportion beaucoup plus faible. Parmi les pays où cette proportion est inférieure de moitié ou plus à cette moyenne figurent : l'Allemagne (2.5 %), la Corée (2.1 %), la France (2.6 %), la Grèce (1.1 %), le Luxembourg (0.8 %), les Pays-Bas (2.7 %) et la Turquie (1.6 %). Faute de données, un certain nombre de pays ne peuvent calculer la proportion correspondante pour le groupe d'âges de 40 ans et plus; dans les pays qui le peuvent, les adultes qui suivent une formation à temps plein ou partiel représentent 0.5 % ou moins de ce groupe d'âge en Allemagne, en Autriche, en Corée, en Irlande, en Italie, au Luxembourg, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque, en Suisse et en Turquie.


 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, chapitre C.*

Graphique 5.1. **Adultes participant à des activités éducatives (2006)**


Pourcentage de la population âgée de 30 à 39 ans et de 40 ans et plus qui ont participé à des activités formelles de formation



Source : Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, Éditions OCDE, Paris.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425062751867>


Un adulte en âge de travailler a moins d'une chance sur cinq (18 %) de participer à des activités non formelles de formation liées à l'emploi au cours d'une année donnée, les chances étant légèrement plus grandes pour les hommes, et beaucoup plus pour les diplômés du supérieur : Dans l'ensemble de la zone de l'OCDE (calculs effectués à partir de 22 pays en 2003), 18 % des personnes âgées de 25 à 64 ans ont participé à des activités de formation liées à l'emploi organisées en-dehors du système d'enseignement proprement dit, les chances de participation des hommes étant légèrement plus grandes (19 %) que celles des femmes (17 %). Les adultes qui ont terminé des études supérieures ont beaucoup plus de chances de participer à ces formations liées à l'emploi durant l'année considérée puisqu'ils sont près d'un tiers à le faire (31 %), la proportion des femmes diplômées dans ce cas étant encore plus élevée (32 %). Les adultes qui ont achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire se trouvent approximativement au même niveau pour cet indicateur que la moyenne de l'ensemble des groupes (17 % contre 18 %). Cette proportion marque une très forte baisse dans le cas des adultes en âge de travailler qui n'ont pas dépassé le premier cycle de l'enseignement secondaire : 7 % seulement d'entre eux auront suivi une formation organisée liée à l'emploi au cours de l'année considérée, 6 % seulement dans le cas des femmes.

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2007, chapitre C.*

C'est dans trois pays nordiques et aux États-Unis que les adultes ont les plus grandes chances de participer à des activités non formelles de formation liées à l'emploi; il en va de même pour la France et la Suisse lorsque il s'agit des heures de formation tout au long de la vie : En 2003, le Danemark (39 %), les États-Unis (37 %), la Finlande (36 %), et la Suède (40 %) sont les pays où un tiers ou plus des adultes en âge de travailler ont participé à des activités de formation au cours de l'année précédente. Dans tous ces cas, les femmes ont plus de chances de suivre une formation, sauf au Danemark où la part respective des hommes et des femmes est équilibrée. Si l'on considère l'espérance de formation, exprimée en heures de formation au cours d'une vie de travail théorique, la situation change en partie – le Danemark, la Finlande et la Suède mais aussi la Suisse et la France arrivent en tête avec plus de 600 heures au cours de la vie, le Canada suivant de très près. Les diplômés du supérieur jouissent très clairement là encore d'un avantage dans les activités de formation liées à l'emploi, puisque leur espérance moyenne de formation, exprimée en heures, dépasse 1 000 heures au Danemark, en Finlande, en France, et en Suisse. A la différence de la situation constatée dans les deux pays nordiques, les hommes diplômés ont l'avantage sur les femmes en France et surtout en Suisse (1 422 heures contre 1 085 pour les femmes diplômées du supérieur).


 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2007, chapitre C.*

Comparés à la moyenne globale de 18 % d'adultes participant à des activités non formelles de formation liées à l'emploi au cours d'une année donnée, les taux de participation dans 7 des 22 pays (disposant de données) sont inférieurs de moitié ou plus à cette moyenne de l'OCDE : La participation à des activités organisées non formelles de formation liées à l'emploi demeure une pratique assez peu fréquente dans un certain nombre de pays de l'OCDE. Sur les 22 pays fournissant des données, 7 affichaient durant l'année précédente un taux de participation égal ou inférieur à 9 % : l'Espagne (6 %), la Grèce (4 %), la Hongrie (4 %), l'Italie (4 %), les Pays-Bas (9 %), la Pologne (9 %) et le Portugal (7 %). Dans deux de ces pays, les taux de participation des diplômés du supérieur étaient bien supérieurs à la moyenne globale de l'OCDE, tous niveaux de formation confondus – la Pologne (29 %) et le Portugal (27 %); dans les cinq autres pays, même le taux de participation des diplômés du supérieur était inférieur à la moyenne globale de 18 %.


 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2007, chapitre C.*

D'après les résultats d'enquêtes, la participation des adultes à des activités organisées de formation est invariablement la plus forte dans les pays nordiques, mais cette participation baisse avec l'âge et dans le cas des personnes peu qualifiées : Il est difficile de comparer les taux nationaux de

participation à des activités de formation pour adultes car les enquêtes utilisent des méthodes différentes, portent sur des périodes différentes et couvrent une diversité d'activités de formation. Établi à partir de données principalement européennes (plus la Corée et les États-Unis) recueillies dans 17 pays, le classement des pays donne des résultats sensiblement similaires d'une enquête à l'autre. Le Danemark, la Finlande et la Suède viennent en tête dans la plupart des enquêtes suivies par le Royaume-Uni et la Suisse; la Hongrie, le Portugal et la Pologne, en revanche, se situent en général à l'autre extrémité du classement. Les enquêtes font ressortir que les activités d'éducation et de formation des adultes sont complémentaires et que la participation des adultes âgés de 25 à 34 ans est souvent deux fois plus importante, voire davantage, que celle des personnes âgées de 55 à 64 ans, et que l'écart entre ces deux groupes d'âges est beaucoup plus grand dans les pays où la participation globale est la plus faible.


 *Promouvoir la formation des adultes*, 2005, chapitre 1.

L'insuffisance de l'offre n'est pas la principale raison pour laquelle de nombreux adultes ne participent pas à la formation : Les données relatives aux obstacles à la participation laissent penser que le sous-investissement dans la formation des adultes tient plutôt à des facteurs liés à la demande qu'à un manque d'opportunités d'apprentissage du côté de l'offre. Beaucoup d'adultes ne sont tout bonnement pas intéressés. Cela peut être dû au fait qu'ils ne sont pas conscients de la nécessité de se former ou à un manque d'information ou d'incitation, ou encore au sentiment qu'il y a peu d'avantages à en retirer. Lorsque les adultes citent les obstacles à la formation, la plupart font état du problème essentiel du manque de temps, lié le plus souvent à des obligations professionnelles ou familiales (le coût d'opportunité). Le manque de moyens financiers est également une considération importante. Le temps nécessaire pour se former et le coût d'opportunité en résultant pourraient être réduits par la reconnaissance plus systématique des qualifications et compétences acquises, par des modes de formation plus efficaces, par des programmes d'études personnalisés et par une plus grande efficacité dans l'information et le conseil. Le cofinancement peut contribuer à répartir le coût de la formation, qu'il s'agisse du coût en temps ou des dépenses directes.

 *Promouvoir la formation des adultes*, 2005, chapitre 5 ; *Co-financing Lifelong Learning: Towards a Systemic Approach*, 2004.


Les recherches sur le cerveau plaident elles aussi en faveur d'un apprentissage permanent toute la vie durant : L'une des principales découvertes neurologiques dans le domaine des apprentissages est la remarquable « plasticité » du cerveau – c'est-à-dire sa capacité à se développer

en fonction de l'expérience et à élaguer les éléments devenus inutiles. Cette plasticité se maintient tout au long de la vie et jusqu'à un âge bien plus avancé que ce qu'on croyait autrefois. Les exigences auxquelles la personne et sa capacité d'apprendre sont soumises sont la clé de cette plasticité – plus on apprend, plus on peut apprendre. Les neurosciences ont montré que le processus d'apprentissage est l'activité de toute une vie et que plus cette activité dure, plus elle est efficace.

 *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*, 2007, chapitre 2.

La recherche sur le cerveau confirme les avantages d'ordre plus général que procure l'apprentissage, surtout pour les populations vieillissantes :

Pour les personnes relativement âgées, l'entraînement cognitif, un exercice physique régulier et une vie sociale active favorisent l'acquisition de connaissances et peuvent retarder la sénescence du cerveau vieillissant. Les problèmes énormes et coûteux que représente la démence sénile au sein de populations toujours plus âgées peuvent être résolus au moyen d'interventions ciblées sur l'apprentissage, qui ont pu être recensées grâce aux neurosciences. L'amélioration du diagnostic, la possibilité d'entraînement, des traitements pharmacologiques appropriés et validés ainsi que des interventions éducatives efficaces sont autant d'éléments qui, conjugués, peuvent très largement contribuer à préserver un bien-être positif et à prévenir les dégradations.

 *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*, 2007, chapitre 2.


5.2. Orientations pour l'action publique

Élaborer et coordonner des politiques à l'échelle du système au service d'une formation efficace pour adultes, en particulier à risques. Cette démarche suppose un certain nombre de mesures :


- **Préparer les individus à la formation tout au long de la vie dès leur plus jeune âge :** A cette fin, il faut envisager comme un tout l'ensemble des interventions destinées à lutter contre le faible niveau de formation des adultes (programmes de formation, politiques scolaires et interventions précoces). Il s'agit en l'occurrence de réduire le taux de sorties prématurées du système scolaire et de faire en sorte que les jeunes adultes qui abandonnent leurs études les reprennent dès que possible dans le cadre des possibilités de la seconde chance.
- **Œuvrer pour une compatibilité entre formation et emploi :** Dans de nombreux pays, les programmes du marché du travail et le système éducatif sont indépendants, et rares sont les passerelles entre eux qui

permettent de comptabiliser les formations suivies pour l'obtention de titres et diplômes académiques. En les reliant, on peut non seulement faciliter le passage à la vie active mais aussi renforcer l'évolution professionnelle.

- **Établir des liens entre la formation des adultes et les dispositifs de protection sociale** : Cette mesure fait partie intégrante des programmes actifs – il s'agit de réduire les transferts passifs d'aide sociale au profit de dispositifs de formation qui renforcent les perspectives d'emploi. Relier les politiques de formation des adultes et d'aide sociale est une mesure qui s'inscrit dans cette tendance.
- **Collaborer avec les partenaires sociaux** : Si les partenaires sociaux participent aux prises de décision, ils contribuent à l'élaboration des plans et des politiques concernant les modes d'organisation de la formation ainsi qu'à la reconnaissance et à la certification des connaissances et compétences ainsi acquises. Ils jouent un rôle essentiel dans les systèmes de certification et peuvent eux-mêmes délivrer des diplômes.

 *Promouvoir la formation des adultes*, 2005, chapitre 5.


La mise en place d'un système cohérent de formation pour adultes exige que des instances adaptées formulent les politiques et mettent en œuvre les programmes et/ou fixent des priorités et des objectifs clairement définis : Les pays où les taux de participation sont élevés, le Royaume-Uni et certains pays nordiques par exemple, ont adopté l'une ou l'autre de ces approches ou les deux simultanément. Les instances de coordination fixent les priorités, définissent les incitations financières voulues pour accroître la participation des adultes, œuvrent dans le domaine de l'information et du conseil et améliorent la qualité de l'offre en impliquant les différents partenaires. Par ailleurs, définir des objectifs peut être un bon moyen d'amener une diversité d'acteurs à poursuivre des objectifs communs.

 *Promouvoir la formation des adultes*, 2005, chapitre 5.

L'importance primordiale de la formation tout au long de la vie étant admise, quatre conclusions essentielles se sont dégagées de la Conférence organisée par l'OCDE en 2003 **sur le cofinancement de la formation tout au long de la vie** :


- Le financement adéquat de la formation tout au long de la vie dépend de **la création de nouvelles structures institutionnelles** à l'appui des dispositifs de financement, **et d'une approche « interministérielle »** pour que les pouvoirs publics adoptent une perspective plus systémique dans ce domaine.

- **Les dispositifs de financement doivent donner aux apprenants les moyens de choisir** quelle formation suivre et comment, où et quand la suivre, et leur permettre de décider où aller une fois leurs compétences et qualifications acquises.
- La formation tout au long de la vie doit être **cofinancée** du fait que l'État ne peut assumer cette charge seul et que les avantages retirés de la formation tout au long de la vie sont largement partagés; **l'État devrait concentrer ses ressources sur les personnes qui sont les moins à même de financer leur formation.**
- Il est impératif que les pouvoirs publics **coordonnent leurs prises de décision** et collaborent avec les institutions financières, les partenaires sociaux et les autres acteurs concernés afin d'avancer plus avant dans l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies de cofinancement.

 *Co-financing Lifelong Learning: Towards a Systemic Approach*, 2004, chapitre 3.

Le cofinancement est un principe de base pour les apprenants adultes :

Tout porte à croire que ce sont les adultes eux-mêmes ainsi que les employeurs et la société qui retirent les avantages de la formation des adultes. Afin de réduire le plus possible le risque de sous-investissement, de nombreux pays ont expérimenté des dispositifs de cofinancement sous forme d'épargne et de prêts, qui reflètent la façon dont les avantages sont répartis en permettant de stimuler les contributions individuelles grâce à des contributions de contrepartie. Ces dernières ont été fournies par les pouvoirs publics à travers des subventions ou des incitations fiscales aux personnes, par les organisations non gouvernementales et/ou les employeurs. Ces dispositifs existent dans de nombreux pays parmi lesquels le Canada, l'Espagne, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suisse. Reste à savoir si les ressources ainsi mobilisées stimulent réellement une activité proprement nouvelle de formation, ou si elles servent à subventionner des activités de formation qui auraient eu lieu de toute façon.

 *Co-financing Lifelong Learning: Towards a Systemic Approach*, 2004, chapitre 2.

Chapitre 6


Formation tout au long de la vie

La « formation tout au long de la vie » est depuis de nombreuses années un objectif cardinal des politiques d'éducation et de formation, qui implique d'organiser un apprentissage qui accompagne l'ensemble du parcours de l'individu et touche les principales dimensions de la vie (« à l'échelle de la vie »). Les données de l'OCDE confirment que les « carrières » éducatives se sont considérablement enrichies. Quelques études portent un éclairage sur la nature de ce défi : la nécessité de remettre en question l'expansion continue des systèmes éducatifs au profit de la formation initiale, alors qu'il s'agit aussi de faire de la formation tout au long de la vie une réalité ; les progrès considérables qui restent à faire en matière d'orientation ; l'importance des systèmes de financement et de qualification. Bien que le caractère crucial de la formation tout au long de la vie ne soit plus à démontrer, les analyses globales consacrées à ce thème n'ont guère été privilégiées ces dernières années dans les travaux de l'OCDE, et le socle factuel, relativement daté, dont on dispose pour comparer les approches des différents pays face à ce grand objectif, illustre une mise en œuvre sporadique et souvent décevante.

6.1. Principales constatations et conclusions


Concernant la formation tout au long de la vie, l'OCDE distingue quatre axes fondamentaux :

- **Une perspective systémique.** C'est la caractéristique la plus significative de l'éducation tout au long de la vie. Cette logique consiste à examiner la demande et l'offre de possibilités de formation dans le cadre d'un système qui embrasse le cycle de vie tout entier et tous les types d'apprentissages, qu'ils soient formels ou informels.
- **La place centrale donnée à l'apprenant.** Cette caractéristique passe par une réorientation des politiques éducatives axées sur les établissements et les mécanismes formels d'apprentissage, pour les recentrer sur la demande de l'apprenant.
- **L'importance de la motivation à apprendre.** C'est là l'un des fondements essentiels de l'apprentissage tout au long de la vie. Il s'agit de veiller à développer la capacité à « apprendre à apprendre » grâce à des pratiques de formation autogérées et autodirigées.
- **La pluralité des objectifs de l'éducation.** La perspective du cycle de vie intègre la multiplicité des objectifs de l'éducation – développement personnel, développement des connaissances, objectifs économiques, sociaux et culturels – et l'évolution possible de ces priorités aux différentes périodes de la vie.


 *Analyse des politiques d'éducation – Édition 2001, chapitre 1; « L'apprentissage tout au long de la vie », Synthèses, 2004.*

Une proportion très élevée des jeunes adultes – encore récemment à l'intérieur du système éducatif – ont achevé le deuxième cycle du secondaire... : 78 % en moyenne des 25-34 ans des pays de l'OCDE terminent au minimum le deuxième cycle du secondaire (2006). Ce taux atteint ou dépasse 90 % au Canada, en Corée, en Finlande, en République slovaque, en République tchèque et en Suède, ainsi que dans la Fédération de Russie et en Slovénie. En matière de participation à l'éducation formelle, la grande coupure se situait historiquement à la fin du premier cycle du secondaire, qui coïncide dans de nombreux pays à la fin de l'âge d'enseignement obligatoire, mais il apparaît clairement que cette césure se déplace vers le niveau supérieur.

... mais encore beaucoup ne parviennent pas à ce niveau : Cela étant, seulement deux tiers de jeunes adultes de 25 à 35 ans ont été jusqu'au deuxième cycle du secondaire en Espagne (64 %), en Islande (67 %), en Italie (67 %), en Pologne (64 %), au Portugal (44 %), et beaucoup moins au Mexique (39 %) et en Turquie (37 %). Et même dans les pays où la proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire est élevée, ces tendances cachent un point noir : un quart quittent l'école avant la fin du deuxième cycle du secondaire, soit une minorité handicapée par rapport aux autres.

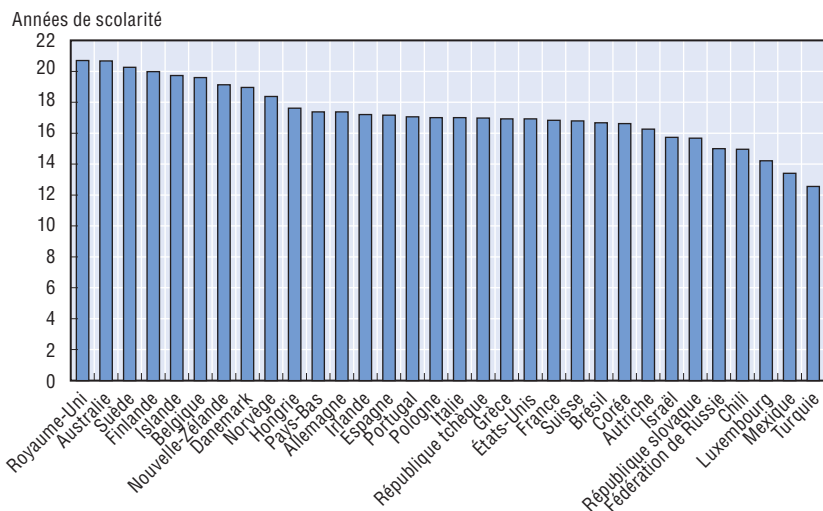
 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, chapitre A.*

L'« espérance de scolarisation » – définie comme le nombre d'années d'études prévues pendant la vie, calculée sur la base des profils de participation actuels – est supérieure à 17 ans en moyenne : Une « espérance de scolarisation » élevée témoigne d'un taux de participation en hausse, avant et après l'âge limite de la scolarité primaire et secondaire obligatoires. En 2004, dans 24 des 28 pays de l'OCDE qui ont communiqué des données et 4 pays partenaires, un individu moyen pouvait espérer passer entre 16 et 21 ans dans l'enseignement formel. En Australie, en Belgique, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Suède et au Royaume-Uni, le nombre moyen d'années de scolarité est égal ou supérieur à 19 ans. Il est inférieur à 16 ans au Luxembourg, au Mexique, en République slovaque, en Turquie et, parmi les pays partenaires, au Chili, en Israël et dans la Fédération de Russie. Le concept d' « espérance » synthétise en un même chiffre toutes les tendances et tous les niveaux actuels correspondant aux étudiants de tous les âges ; il ne s'agit pas d'une prédiction sur le nombre d'années qu'un jeune enfant aujourd'hui peut espérer passer dans l'éducation à l'avenir.

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2006, chapitre C.*


L'allongement continu de la période de formation initiale montre ses limites : d'autres alternatives aux cycles longs d'enseignement supérieur sont nécessaires pour améliorer les compétences et atténuer les inégalités : L'analyse de l'OCDE sur la scolarisation et la formation tout au long de la vie a mis en évidence les problèmes sociaux et culturels posés par le report de l'accession à l'âge adulte, et ce qu'il entraîne pour l'équilibre du développement de l'individu et pour la société dans son ensemble. Il faut chercher les moyens de maintenir la motivation d'un grand nombre de jeunes à apprendre alors que la durée escomptée de la formation initiale ne cesse de s'accroître, compromettant les objectifs de l'intégration scolaire et de la motivation à apprendre tout au long de la vie. Le problème du coût d'une formation initiale prolongée a aussi des répercussions sur la viabilité de cette évolution.

 *Analyse des politiques d'éducation – Édition 2004, chapitre 3.*


Graphique 6.1. **Espérance d'éducation d'un enfant de 5 ans à partir des profils d'effectifs actuels (2004)**

Note : L'espérance d'éducation se calcule en ajoutant les taux nets de scolarisation pour chaque âge à partir de 5 ans. Les comparaisons précises sont difficiles car la longueur de l'année scolaire, l'intensité de la participation et la qualité de l'éducation varient considérablement d'un pays à l'autre.

Source : *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE* – Édition 2006, Éditions OCDE, Paris.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/501311534752>

La diffusion de la formation tout au long de la vie se fait de manière sporadique, malgré l'expansion générale et soutenue de la formation initiale et des systèmes de formation : Un bilan sur la pratique de la formation tout au long de la vie réalisé pour la réunion des ministres de l'Éducation de l'OCDE avait mis en évidence quatre groupes de pays. Les pays nordiques se détachaient, avec de bonnes performances dans une multitude de domaines. Un deuxième groupe de pays – Canada, République tchèque, Allemagne, Pays-Bas et Nouvelle-Zélande – affichait aussi des résultats satisfaisants, malgré quelques insuffisances. Un troisième groupe, comprenant l'Australie, la Suisse, le Royaume-Uni et les États-Unis, se caractérisait par des performances inégales dans les mesures disponibles, particulièrement pour ce qui est de la compréhension de l'écrit. Un quatrième groupe, composé de l'Irlande, de la Hongrie, du Portugal et de la Pologne, était à la traîne des autres pays dans la plupart des domaines. L'un des aspects clés (dont la mise en œuvre ne va pas sans difficultés) est que le dossier de la formation tout au long de la vie doit être traité au niveau de l'ensemble du gouvernement.

 « L'apprentissage tout au long de la vie », Synthèses, 2004; *Analyse des politiques d'éducation* – Édition 2001, chapitre 2.

6.2. Orientations pour l'action publique

La formation tout au long de la vie est un objectif crucial et primordial des politiques publiques et du développement – y compris du développement économique – et nécessite des investissements supplémentaires : À cet égard, dans les propos qu'il a tenus pour conclure la Conférence de l'OCDE sur le cofinancement de la formation tout au long de la vie, le Ministre allemand Bulmahn a eu des arguments très éloquentes sur l'importance de la formation tout au long de la vie et sur la nécessité d'y consacrer des ressources supplémentaires : « Le soutien de la formation tout au long de la vie est essentiel pour la société dans son ensemble. Cette formation est décisive pour assurer une transition harmonieuse et équitable vers la société du savoir, en particulier dans les pays dont la population vieillit... La formation tout au long de la vie profite aux individus tout comme aux entreprises et à la société. Il faut accroître les investissements dans la formation tout au long de la vie en raison de la part croissante des services dans l'économie, des mutations technologiques rapides, du vieillissement de la population, de l'importance grandissante du savoir et de l'information dans la valeur de la production et de la vaste restructuration de l'économie et de la société. »


 *Co-financing Lifelong Learning: Towards a Systemic Approach*, 2004, annexe 1.

Le cadre de la formation tout au long de la vie donne des orientations pour la réforme des politiques en vue de répondre à cinq objectifs systémiques :


- **Améliorer l'accès, la qualité et l'équité :** Les inégalités en termes d'accès sont particulièrement apparentes chez les très jeunes enfants et chez les élèves les plus âgés, aux deux extrêmes du principal système de formation initiale. Il faut y porter remède. Le problème de l'accès ne se résume pas à la seule admission dans les classes : il faut aussi tenir compte de la qualité de l'enseignement fourni et de l'équité, qui permet une répartition des chances juste et intégratrice.
- **Inculquer à tous des compétences de base :** Cela nécessite non seulement d'assurer l'accès universel à l'éducation de base, mais aussi d'améliorer la motivation des jeunes à apprendre et leur capacité à apprendre de manière autonome. Il faut aussi permettre l'acquisition des compétences fondamentales chez les adultes qui en sont dépourvus.
- **Reconnaître toutes les formes d'apprentissage, et pas uniquement les cursus d'études formels :** L'apprentissage peut revêtir des formes multiples et peut se faire dans de nombreux cadres différents, depuis les cours en bonne et due forme dispensés dans les établissements scolaires ou universitaires, jusqu'aux différentes formes d'expérience au sein de la

famille, de la communauté ou au travail. Il faut reconnaître toutes les formes d'apprentissage et leur donner une visibilité, en fonction de leur contenu, de leur qualité et de leurs résultats, plutôt qu'en fonction du lieu et des conditions formelles de leur acquisition.

- **Mobiliser les ressources, repenser l'allocation des ressources sur l'ensemble des secteurs, des contextes d'apprentissage et du cycle de vie :** Comme l'accroissement des taux de participation entraîne aussi une augmentation des coûts, les pays recourent à différents moyens pour les limiter, particulièrement en jouant sur les coûts des enseignements et du personnel, en rationalisant les structures d'enseignement, en utilisant au mieux les TIC et en faisant davantage appel au secteur privé.
- **Instaurer une collaboration avec des partenaires diversifiés :** La formation tout au long de la vie implique toujours des acteurs qui ne sont pas tous des responsables de l'éducation; la coordination dans l'élaboration et l'application des politiques est essentielle au succès.


 « L'apprentissage tout au long de la vie », *Synthèses*, 2004.

L'objectif principal de la formation tout au long de la vie relève tout autant des établissements d'enseignement que des autres lieux d'enseignement et de formation : Il existe toujours une tendance à évaluer l'enseignement scolaire selon ses propres termes plutôt qu'en fonction de critères plus larges, comme l'établissement de bases pour la formation tout au long de la vie. Agir pour la formation tout au long de la vie dans les écoles ne saurait se limiter à l'adjonction de nouvelles séries d'éléments venant surcharger des programmes de réforme. Cela suppose plutôt d'élaborer de nouvelles approches pour promouvoir le goût de l'étude et motiver les individus à continuer d'apprendre. Il faut adopter des pratiques qui stimulent chez l'élève la curiosité, l'innovation, la créativité et le travail d'équipe. Cela signifie aussi qu'il faut développer des cultures d'apprentissage en recourant à des programmes et à des méthodes d'évaluation – notamment d'évaluation formative – offrant une diversité suffisante. Il faut que les établissements soient dotés de professionnels de l'enseignement suffisamment bien organisés et bien équipés pour le faire.

 *Analyse des politiques d'éducation – Édition 2004*, chapitre 3.


Donner plus d'ambition à l'orientation, qui doit chercher à développer des compétences en matière de gestion de carrière et informer certains groupes dans une optique de décision immédiate : Actuellement, ce type de service n'est souvent accessible qu'à des catégories très limitées d'individus, à des périodes déterminées de l'existence, en vue d'une prise de décision immédiate. Des politiques actives de formation tout au long de la vie et de

marché du travail nécessitent de reconnaître un rôle plus large et plus fondamental au développement de compétences de gestion de carrière chez tous les apprenants et chez tous les travailleurs, grâce à des services d'accès universel à toutes les périodes de la vie – selon des modalités, dans des lieux et à des périodes répondant à la diversité des besoins des clients.

 *Orientation professionnelle et politique publique : Comment combler l'écart*, 2004, chapitre 3.

Exploiter le rôle pivot des systèmes de qualification afin de promouvoir des systèmes dynamiques d'éducation et de formation tout au long de la vie : Il faut prêter attention à certains aspects des systèmes de qualification et à leurs implications pour la formation tout au long de la vie :

- **Accroître la flexibilité et la réactivité** : Le « sur-mesure » est une propriété importante que doivent avoir les systèmes de qualification pour répondre à l'évolution des besoins de l'économie, de l'emploi, et aux ambitions personnelles des individus. Cette flexibilité est favorisée par une palette de mécanismes qui élargissent les choix.
- **Faciliter un accès ouvert aux qualifications** : L'un des avantages de la formation tout au long de la vie est que les individus peuvent accéder à des qualifications à partir de niveaux d'acquis différents. Il faut pour cela élaborer de nouveaux parcours menant aux qualifications existantes, ainsi que des systèmes efficaces d'information et d'orientation permettant de clarifier les conditions d'accès aux qualifications.
- **Diversifier les procédures d'évaluation** : Les méthodes d'évaluation (ainsi que leur mise en œuvre et leurs coûts) déterminent fortement la volonté des individus à entreprendre des formations qualifiantes. La validation des crédits appelle différents modes d'évaluation; il en est de même pour les méthodes axées sur les résultats.
- **Vers des qualifications progressives** : L'accumulation d'expériences d'apprentissage et le développement de compétences tout au long de la vie constituent désormais un concept central, qui tranche singulièrement avec l'idée d'une éducation et d'une formation initiales reçues « une fois pour toutes ». Les mécanismes clés ici passent par une meilleure cohérence du système de qualifications, notamment par l'élaboration d'une grille des qualifications ou par la définition de parcours d'apprentissage.

 *Systèmes de certification : Des passerelles pour apprendre à tout âge*, 2007, chapitre 2.


Chapitre 7

Résultats, bienfaits et rentabilité


Les travaux de l'OCDE ont permis de générer des informations extrêmement riches sur les résultats de l'éducation, en particulier avec les enquêtes PISA, qui examinent tous les trois ans le niveau des jeunes de 15 ans dans différents domaines de compétence, en l'associant à des données contextuelles, dans les pays membres et dans un grand nombre de pays non membres de l'OCDE. Ces enquêtes révèlent les différences considérables qui existent entre les pays. L'observation des résultats montre que de nombreux jeunes ont un niveau inférieur au « minimum vital » pour trouver leur place dans les économies du XXI^e siècle axées sur le savoir. L'OCDE, qui s'est fortement attachée à l'observation des résultats de l'éducation, s'apprête, dans le prolongement de ce travail, à lancer des études sur les compétences des adultes et le devenir des étudiants de l'enseignement supérieur. L'analyse de la rentabilité de l'éducation est également approfondie au sein de l'Organisation, notamment par des directions autres que la Direction de l'éducation. Les observations confirment l'impact positif d'un niveau plus élevé d'études sur un certain nombre de paramètres, incontestablement pour l'individu, et rappellent qu'il faut faire beaucoup plus pour rendre plus transparents les avantages procurés par les études.

7.1. Principales constatations et conclusions

Parmi les pays de l'OCDE, ce sont les étudiants de Finlande et de Corée, et parmi les non-membres ceux du Taipei chinois et de Hong-Kong-Chine, qui réussissent le mieux en mathématiques : Les pays de ce peloton de tête obtiennent en 2006 des scores moyens en mathématiques assez voisins, entre 549 et 547, distançant assez nettement les autres pays, dont le premier est les Pays-Bas (531). Alors que les pays de l'OCDE ont en moyenne 13.4 % de jeunes aux niveaux supérieurs (5 et 6), la Corée en compte 27.1 %, le Taipei chinois 31.9 % et Hong-Kong-Chine 27.7 %. En Finlande, en Suisse, en Belgique et aux Pays-Bas, au moins un étudiant sur cinq est capable d'exécuter des tâches mathématiques complexes des niveaux 5 ou 6. Pour chaque pays, ce chiffre est un indicateur du réservoir de jeunes ayant des compétences mathématiques de haut niveau, et qui ont des chances de jouer un rôle moteur pour faire avancer l'économie du savoir.


 PISA 2006 – Volume 1 : Analyse des résultats, 2008, chapitre 6.

Très rares sont les pays où il n'existe pas une forte minorité – voire une majorité – d'élèves très peu performants en mathématiques : À l'exception de la Finlande et de la Corée, tous les pays de l'OCDE comptent au moins 10 % d'élèves qui ne dépassent pas le niveau 1 de l'étude PISA, ou n'atteignent même pas ce niveau. Dans treize pays de l'OCDE (Autriche, Espagne, États-Unis, France, Grèce, Hongrie, Italie, Luxembourg, Mexique, Norvège, Portugal, République slovaque, Turquie), cette faiblesse touche un cinquième des élèves, voire davantage. Les élèves très peu performants en mathématiques sont même majoritaires chez les jeunes de 15 ans au Mexique (56.5 %).


 PISA 2006 – Volume 1 : Analyse des résultats, 2008, chapitre 6.

Une faible variation des performances des élèves va parfois de pair avec un pourcentage élevé d'élèves excellents : Les six pays ayant la plus faible variation des performances en mathématiques, c'est-à-dire dans lesquels on observe les plus faibles différences de scores entre le 75^e centile (quartile supérieur des élèves) et le 25^e centile (quartile inférieur des élèves), voient tous les six leurs performances se situer nettement au-dessus de la moyenne OCDE. En 2000, c'était le cas du Canada, de la Finlande, de l'Islande, de l'Irlande, du Japon et de la Corée. Quatre de ces pays présentant une faible variation des scores en mathématiques (le Canada, la Finlande, le Japon et la


Corée) se classent parmi les six pays de l'OCDE les plus performants en compétences mathématiques (les deux autres étant l'Australie et la Nouvelle-Zélande). Ainsi, un haut niveau de performance globale dans un pays ne va pas forcément de pair avec de grandes disparités des scores.

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2004, chapitre A.*

On ne compte que cinq pays de l'OCDE dans lesquels plus de deux tiers des jeunes atteignent ou dépassent le niveau 3 de PISA en compréhension de l'écrit – niveau qui correspond à la compréhension et à l'interprétation d'un texte modérément complexe : Ces cinq pays sont le Canada, la Corée, la Finlande, l'Irlande et la Nouvelle-Zélande. En moyenne dans l'OCDE, 57.1 % de jeunes atteignent ou dépassent le niveau 3. Le fait pour un pays de compter un fort pourcentage de jeunes au dessus du niveau 3 ne signifie pas forcément que ce pays se classe aussi bien en termes de nombre d'élèves au niveau le plus élevé : ainsi, la Corée compte près de deux fois plus de jeunes que l'Irlande (11.7 %) au niveau 5 (21.7 %).

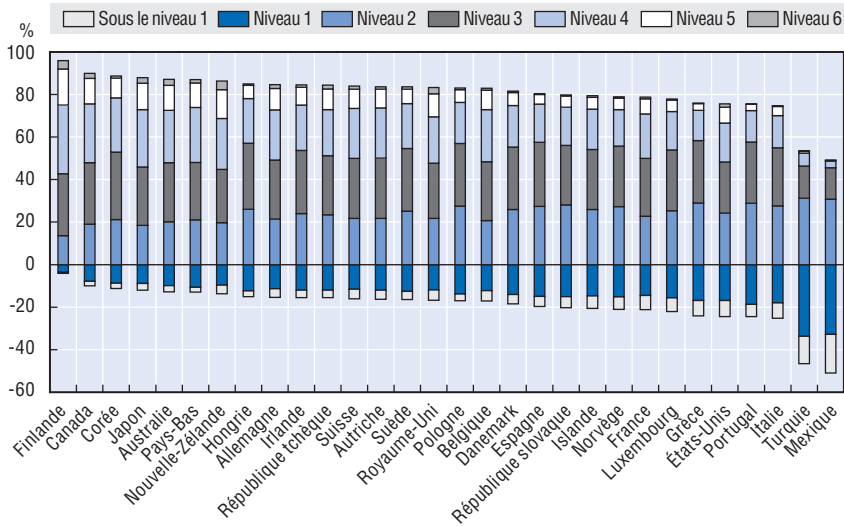
 *PISA 2006 – Volume 1 : Analyse des résultats, 2008, chapitre 6.*

Dix-huit pays de l'OCDE comptent 40 % de jeunes ou plus n'atteignant pas le niveau 3 en compréhension de l'écrit, et dans 4 de ces pays, ces jeunes peu performants en lecture forment la majorité : Les pays qui comptent 40 % de jeunes ne dépassant pas le niveau 3 sont par ordre alphabétique l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark, la France, l'Espagne, la Grèce, la Hongrie, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Turquie. Ces jeunes forment même la majorité en Espagne, en Grèce, en Italie, au Mexique, au Portugal, en République slovaque, et en Turquie.

 *PISA 2006 – Volume 1 : Analyse des résultats, 2008, chapitre 6.*


Les pays de l'OCDE ayant les meilleures performances en sciences sont la Finlande, suivie de l'Australie, du Canada, de la Corée, du Japon, de la Nouvelle-Zélande et des Pays-Bas : Le pays le mieux classé dans l'échelle combinée des sciences en 2006 était la Finlande, se détachant nettement avec un score de 563 – pour une moyenne OCDE de 500. La Finlande est suivie par un peloton de six pays réalisant un score supérieur ou égal à 522, constitué de l'Australie, du Canada, de la Corée, du Japon, de la Nouvelle-Zélande et des Pays-Bas. En moyenne dans ces pays, on trouve seulement 1.3 % des jeunes de 15 ans au niveau le plus élevé (niveau 6) contre 3.9 % en Finlande et en

Graphique 7.1. **Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence scientifique dans l'étude PISA (2006)**




Note : Les pays sont classés par ordre décroissant de leur pourcentage d'élèves de 15 ans aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.


Source : OCDE (2008), PISA 2006 – Volume 1 : Analyse des résultats, Éditions OCDE, Paris.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/148031078675>

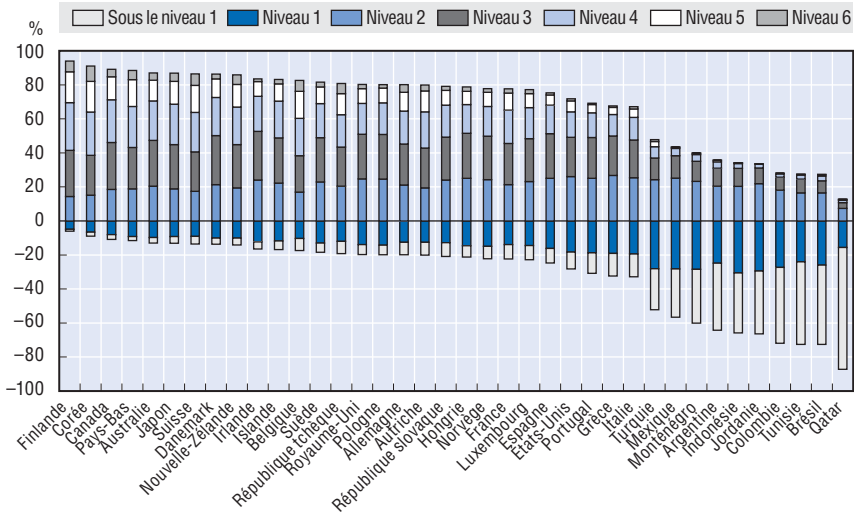
Nouvelle-Zélande. Le pourcentage de ces très bons élèves scientifiques est également relativement élevé (entre 2.1 et 2.9 %) en Australie, au Canada, au Japon et au Royaume-Uni.

 PISA 2006 – Volume 1 : Analyse des résultats, 2008, chapitre 2.

L'écart entre garçons et filles dans les performances scientifiques est faible : On n'observe pas de différences statistiquement significatives entre jeunes garçons et filles dans la plupart des pays de l'OCDE. Dans six d'entre eux – Danemark, Luxembourg, Mexique, Pays-Bas, Suisse et Royaume-Uni – les garçons ont l'avantage, mais avec une relativement faible marge (entre 6 et 10 points). En 2006, en Turquie et en Grèce, les filles surclassent un peu plus nettement les garçons en sciences (de 11 à 12 points).


 PISA 2006 – Volume 1 : Analyse des résultats, 2008, chapitre 2.

L'investissement dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants est très bénéfique pour les individus comme pour la société : Des recherches menées dans différents pays pointent vers une même conclusion : l'investissement dans la petite enfance apporte des avantages non négligeables non seulement aux enfants et à leurs familles, mais aussi à la


Graphique 7.2. **Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence en mathématiques dans l'étude PISA (2006)**

Note : Les pays sont classés par ordre décroissant de leur pourcentage d'élèves de 15 ans aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

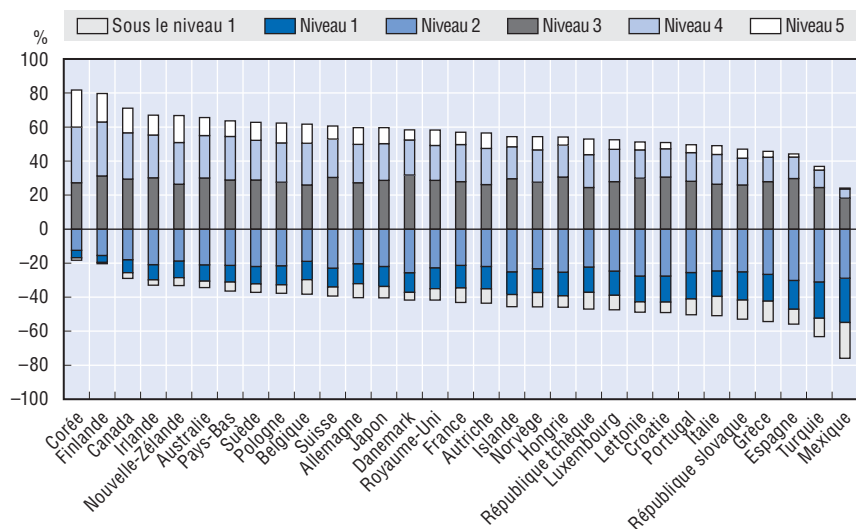
Source : OCDE (2008), PISA 2006 – Volume 1 : Analyse des résultats, Éditions OCDE, Paris.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/148066583654>

société dans son ensemble. Un accueil de grande qualité de la petite enfance permet de poser des fondements solides pour l'apprentissage, essentiels pour toute la vie. Les enfants issus de milieux défavorisés bénéficient particulièrement de l'acquisition de ces bases. L'investissement dans la petite enfance offre une forte rentabilité sur les plans éducatif, social, économique, et sur le marché du travail; il facilite les transitions d'un niveau d'enseignement au suivant et améliore les résultats scolaires; et il diminue la criminalité au moment de l'adolescence. Un trop faible niveau d'investissement dans l'accueil des jeunes enfants peut se traduire par une offre insuffisante de solutions de garde et par un accès inéquitable à ces services, voire à une ségrégation des enfants en fonction des revenus. L'insuffisance de l'offre accroît les obstacles à l'emploi à plein-temps des femmes – avec les conséquences économiques et sociales qui en découlent – et tend à reléguer les femmes dans des emplois mal payés et à temps partiel.


 *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, 2007, annexe D.

Le fait d'atteindre au moins le deuxième cycle du secondaire constitue une bonne protection contre le risque du chômage : Le taux de chômage des individus âgés de 25 à 64 ans qui ont suivi un deuxième cycle du secondaire


Graphique 7.3. **Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence en compréhension de l'écrit dans l'étude PISA (2006)**

Note : Les pays sont classés par ordre décroissant de leur pourcentage d'élèves de 15 ans aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Source : OCDE (2008), PISA 2006 – Volume 1 : Analyse des résultats, Éditions OCDE, Paris.

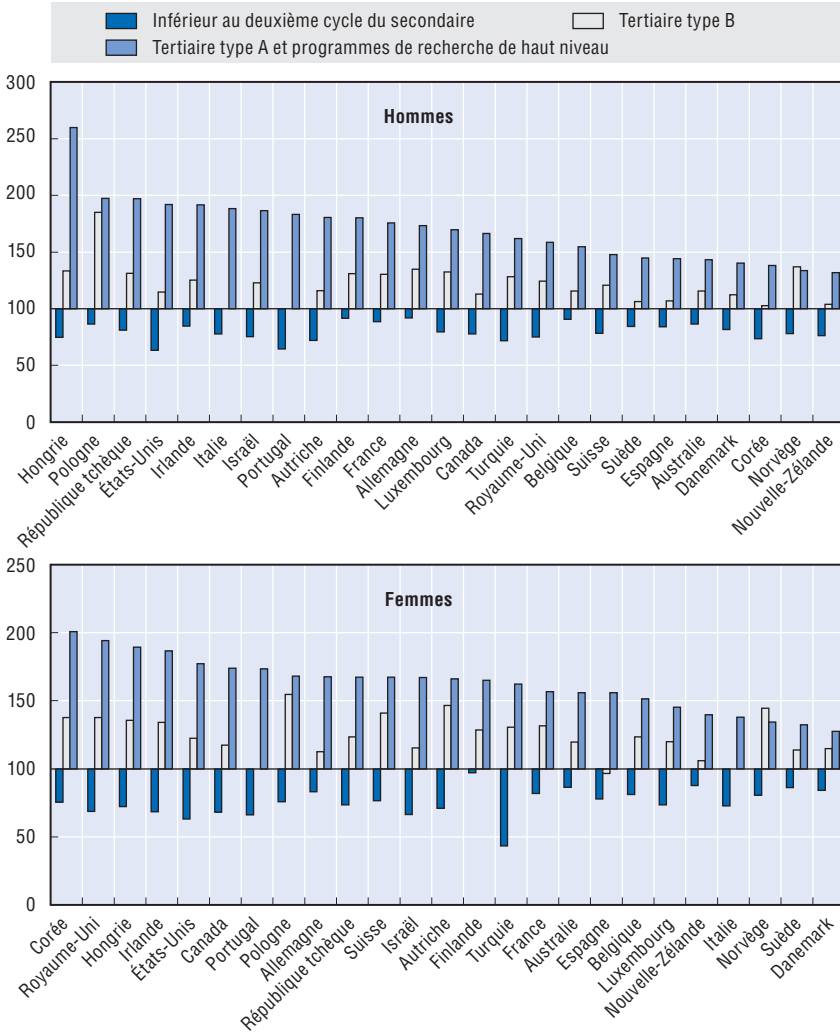
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/148066583654>

est nettement inférieur – de 4.2 points de pourcentage en moyenne en 2006 – à celui des individus qui n'ont pas été au-delà du premier cycle du secondaire. Cet écart est particulièrement important dans les pays de l'OCDE de l'est de l'Europe : Allemagne (10 points de pourcentage d'écart), République slovaque (34) et République tchèque (16.8), et dans ces trois pays, cet écart s'est notablement creusé depuis une dizaine d'années. Si l'on tente d'exprimer cet avantage lié à l'enseignement du deuxième cycle du secondaire en termes de taux de chômage, en Autriche, en République tchèque, au Danemark, en Allemagne, en Hongrie, en Norvège, en République slovaque et en Suisse, les personnes ayant suivi un enseignement de deuxième cycle du secondaire ont moitié moins de chances (ou moins encore) d'être sans emploi que ceux qui n'ont suivi qu'un enseignement de premier cycle du secondaire. Dans un petit nombre de pays (Grèce, Corée, Mexique et Turquie), ceux qui n'ont pas été au-delà du premier cycle du secondaire ne risquent pas davantage d'être sans emploi que ceux qui ont suivi un enseignement de deuxième cycle du secondaire.


 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, chapitre A.*

Graphique 7.4. **Revenus tirés de l'emploi par rapport au niveau d'éducation pour les personnes âgées de 25 à 64 ans, par sexe, 2006 ou dernière année de référence disponible**

Deuxième cycle du secondaire et enseignement post-secondaire non tertiaire = 100



Source : Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, Éditions OCDE, Paris.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424714668653>

Dans certains pays, le deuxième cycle du secondaire est très « rentable » en termes de salaires... : Les pays où le différentiel de rémunération est le plus élevé entre ceux ayant suivi un enseignement secondaire de deuxième cycle et ceux qui n'ont suivi qu'un enseignement secondaire de premier cycle sont l'Autriche, la Corée, les États-Unis, le


Portugal, le Royaume-Uni et la Turquie, où les revenus des personnes en âge de travailler qui ont quitté l'école le plus tôt se situent aux deux tiers des revenus de celles qui l'ont fréquentée jusqu'au deuxième cycle du secondaire. Dans ces pays, les écarts se réduisent chez les jeunes adultes, notamment en Corée où l'écart tend à disparaître, même si en Autriche et en Turquie les différences de salaires restent pour ainsi dire les mêmes. Les femmes turques de tous âges gagnent moitié moins que celles qui ont suivi un enseignement de deuxième cycle du secondaire.

... mais l'enseignement de deuxième cycle du secondaire ne constitue pas une ligne de partage aussi forte dans tous les pays en termes de revenus : Dans certains pays, l'avantage lié au deuxième cycle du secondaire par rapport aux personnes qui n'ont suivi qu'un enseignement de premier cycle du secondaire n'est pas particulièrement marqué – ceux qui ont quitté l'école plus tôt gagnent 90 % ou plus de la rémunération de ceux qui sont allés jusqu'au deuxième cycle du secondaire; c'est plutôt entre ceux qui se sont arrêtés après l'enseignement secondaire de deuxième cycle et ceux qui ont suivi un enseignement tertiaire que se trouve la principale ligne de partage. Sur les 25 pays qui ont fourni les données nécessaires pour permettre ces calculs chez les adultes de 25 à 64 ans, c'est le cas de la Belgique (chez les hommes), de la Finlande, et de l'Allemagne (chez les hommes); pour les jeunes âgés de 25 à 34 ans, c'est le cas de l'Australie (chez les hommes), de la Belgique (chez les hommes), de la Finlande, de l'Allemagne (chez les hommes), de la Corée (les jeunes femmes qui ont suivi un enseignement de premier cycle du secondaire gagnent même 1.26 fois *plus* que celles qui sont allées jusqu'au deuxième cycle du secondaire), des Pays-Bas (chez les hommes) et de l'Espagne (chez les hommes).

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, chapitre A.*


Il existe une corrélation positive forte entre le niveau d'enseignement et le revenu moyen des individus, avec un avantage important à ceux qui ont suivi un enseignement tertiaire : Dans tous les pays, les diplômés du supérieur ont des revenus nettement plus élevés que ceux du deuxième cycle du secondaire, lesquels ont des revenus plus élevés que ceux qui n'ont pas été au-delà d'un enseignement de base. Ces dix dernières années, l'avantage financier que procure un niveau de formation tertiaire a progressé dans la plupart des pays, notamment en Allemagne, en Hongrie, en Irlande et en Italie (les quelques exceptions étant l'Espagne et la Nouvelle-Zélande). L'avantage salarial entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est en général plus marqué qu'entre ces derniers et les individus issus du premier cycle du secondaire. Tous âges confondus, les hommes et les femmes diplômés du tertiaire jouissent d'un avantage salarial sur les diplômés du deuxième cycle du

secondaire variant de 15 % en Nouvelle-Zélande à 119 % en Hongrie.


 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, chapitre A.*

Si l'on prend en compte les coûts pour accéder au niveau d'enseignement immédiatement supérieur pour établir des « taux de rentabilité individuels », on constate qu'en moyenne, il est toujours payant de passer du premier cycle au deuxième cycle du secondaire... : Dans tous les pays, les hommes et les femmes gagnent en général à poursuivre leurs études secondaires. Pour les hommes, ce taux de rentabilité individuel est égal ou supérieur à 10 % dans 8 des 19 pays, variant de 6.1 % en France et 6.7 % au Danemark à 17.5 % aux États-Unis et 18 % au Royaume-Uni. L'écart est encore plus marqué pour les femmes, avec un taux allant de 1.5 % en Corée à 15.6 % aux États-Unis et 18.5 % au Royaume-Uni, en passant par 5-6 % dans quatre pays (Danemark, France, Norvège et Suisse).

... et encore plus rentable de passer du secondaire au tertiaire : L'avantage relatif lié à la poursuite des études jusque dans le supérieur – par rapport au deuxième cycle du secondaire – est également réel, voire plus important, dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles. Le taux de rentabilité est de 10 % ou plus dans 10 des 19 pays (il est plus faible au Danemark [4.4 %] et en Suède [5.1 %]) chez les hommes, et dans le même nombre de pays chez les femmes (le Danemark et la Suède affichant encore les taux les plus bas). L'avantage en termes de rentabilité de poursuivre des études dans le supérieur plutôt que de se contenter d'un deuxième cycle du secondaire est de 20 % ou plus chez les hommes en République tchèque, en Hongrie (19.8 %), en Pologne et au Portugal, et chez les femmes en République tchèque et au Portugal.


 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, chapitre A.*

Les comparaisons internationales montrent que l'éducation joue un rôle crucial dans la productivité du travail et la croissance économique : Un pays capable d'atteindre des taux de littératie supérieurs de 1 % à la moyenne internationale aura un taux de productivité du travail et un PIB par tête respectivement 2.5 et 1.5 % plus élevés que ceux des autres pays. Les scores de littératie, en tant que mesure du capital humain, présentent de plus fortes corrélations avec la croissance économique que les niveaux de scolarisation. L'Enquête internationale sur la littératie des adultes propose deux explications à ce phénomène : la littératie pourrait constituer une meilleure mesure d'un important déterminant de la croissance; il se peut aussi que les données sur la littératie soient plus comparables que celles sur le niveau d'enseignement.


 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2006, chapitre A; Coulombe et autres, 2004.*

Les faibles scores des adultes en littératie et autres compétences sont fortement associés au risque de chômage et de précarité : La première Enquête sur la littératie et les compétences des adultes mesure les compétences des adultes en compréhension de textes suivis, en compréhension de textes schématiques, en numératie et en résolution de problèmes en définissant cinq grands niveaux de compétence. Le niveau 3 est considéré comme le niveau minimum requis pour répondre aux exigences de la vie professionnelle et de la vie quotidienne. D'après des données collectées auprès du Canada, de l'Italie, de la Norvège, de la Suisse, des États-Unis et de l'état du Nuevo Leon au Mexique, ainsi que des Bermudes :

- Les individus dont le score en numératie est de 1 ou 2 ont deux ou trois fois plus de chances de se trouver exclus de l'emploi depuis six mois ou plus que ceux qui ont des scores plus élevés.
- Chez les jeunes adultes, les bons scores en compréhension de textes schématiques et en numératie sont fortement associés à l'obtention d'un emploi; les jeunes adultes ayant un score de niveau 1 ou 2 ont plus de probabilités de connaître une période prolongée de chômage.


 *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, 2005.*

Le nombre d'années de scolarisation est corrélé à la santé et au bien-être, ce qui renforce la rentabilité sociale de l'investissement dans l'éducation, diminuant ainsi les dépenses de santé : L'éducation influe *directement* sur la santé, car elle agit sur les comportements individuels, et *indirectement* par le biais de facteurs tels que l'effet revenu; elle influe aussi *par la transmission d'une génération à l'autre*, les parents éduqués veillant plus efficacement à la santé de leurs enfants. Les bienfaits liés à l'amélioration du bien-être et de la qualité de la vie sont importants mais difficiles à quantifier : l'éducation aide non seulement à prévenir la maladie et à appliquer des traitements plus efficaces, mais elle permet aussi aux individus de mener une vie objectivement plus saine. Les bienfaits dans une optique de « réduction des coûts » sont plus susceptibles d'être mesurés, et des études par simulation ont proposé des estimations des économies sur les dépenses de santé qui peuvent résulter de l'adjonction d'une année de scolarisation supplémentaire à une population, ou de la transmission à tous de certaines compétences fondamentales.

 *Comprendre l'impact social de l'éducation, 2007, chapitre 5.*


La formation mène à des revenus plus élevés et ouvre de nouvelles perspectives d'emploi, particulièrement chez les travailleurs jeunes et mobiles qui ont suivi des études supérieures : L'enseignement et la

formation des adultes ont un fort impact sur la productivité et sur les niveaux de revenus. Différentes études de panel nationales et internationales (couvrant globalement treize pays d'Europe et les États-Unis) ont permis le calcul de la « prime » de rémunération liée à la participation à des formations : négligeable en France, elle atteint 2.5 % par an en Allemagne et 5 % au Portugal. La formation tend également à réduire les risques de chômage et à accroître les chances de retrouver un emploi après un licenciement. Le gain de revenu associé à la formation est plus élevé lorsque le salarié change d'employeur; les primes les plus élevées sont liées aux formations suivies avec l'ancien employeur, avec les meilleurs résultats pour les travailleurs jeunes ayant suivi des études supérieures.


 *Promouvoir la formation des adultes*, 2005, chapitre 2; Ok et Tergeist, 2003; *Perspectives de l'emploi de l'OCDE – Édition 2004*, chapitre 4.

7.2. Orientations pour l'action publique


Améliorer les résultats de l'éducation pour tous grâce à des environnements d'apprentissage plus stimulants et plus encourageants, c'est un atout important pour maintenir la compétitivité économique : La capacité des pays de l'OCDE à rester concurrentiels dans l'économie mondiale du savoir dépend de leur aptitude à répondre à la demande de compétences de haut niveau, demande qui augmente à un rythme soutenu. Il faudra pour cela améliorer considérablement la qualité des résultats de l'enseignement et introduire davantage d'équité des chances. Les systèmes d'éducation doivent élaborer des environnements d'apprentissage plus stimulants et plus encourageants, et ils doivent être plus efficaces et plus flexibles afin d'améliorer les résultats de l'enseignement.

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2006*, Éditorial.

Fixer comme objectif explicite la promotion de l'enseignement scientifique, mathématique et technologique auprès des élèves : Étant donné le déclin de l'intérêt pour les études scientifiques, mathématiques et technologiques, particulièrement préoccupant dans de nombreux pays, et sachant que la motivation et l'engagement des élèves dans ces domaines sont étroitement liés à leur réussite et souvent à leurs choix professionnels à terme, l'OCDE encourage les politiques et pratiques éducatives qui développent l'intérêt et l'engagement des élèves dans les matières scientifiques, mathématiques et technologiques. L'OCDE préconise également un effort supplémentaire pour attirer les jeunes filles vers ces disciplines.

 *Analyse des politiques d'éducation – Édition 2006*, chapitre 5.

Les pays doivent chercher à faire en sorte que les performances des élèves soient similaires d'un établissement à l'autre : Lorsqu'il existe une faible dispersion entre établissements, il n'y a pas d'avantage évident en termes de performance à choisir un établissement plutôt qu'un autre. En 2003, dans trois pays – Norvège, Finlande et Islande – l'établissement fréquenté déterminait pour moins de 10 % les écarts de performance en mathématiques; le reste de ces écarts s'observaient « au sein des établissements ». La moyenne OCDE est nettement supérieure à 10 % puisqu'elle se situe presque exactement à un tiers. Les pays où elle est supérieure à 60 % sont la Turquie, la Hongrie et le Japon. L'alignement des performances des élèves des différents établissements est désirable en soi comme objectif de l'action publique, et est compatible avec un niveau global de performance élevé.


 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2006, chapitre A.*

Un large cadre de compétences fondamentales pour éclairer l'évaluation : Les systèmes d'éducation et de formation tout au long de la vie peuvent être évalués à l'aune de leur aptitude à inculquer les compétences de base nécessaires pour vivre dans une société contemporaine exigeante et complexe, compétences qui sortent largement du cadre d'un niveau d'études et d'un contexte éducatif donnés. Trois ensembles de compétences clés ont été définies par le Projet DeSeCo de l'OCDE (« Définition et sélection des compétences clés », 2004); chacun de ces ensembles peut être lui-même divisé entre trois composantes :

1. **Utilisation interactive des outils :** A) la capacité à utiliser la langue, les symboles et les textes de manière interactive; B) la capacité à utiliser le savoir et l'information de manière interactive; C) la capacité à utiliser les technologies de manière interactive.
2. **Interaction au sein de groupes hétérogènes :** A) l'aptitude à avoir de bonnes relations avec les autres; B) l'aptitude à coopérer; C) l'aptitude à faire face aux conflits et à les résoudre.
3. **L'autonomie dans l'action :** A) la capacité à envisager son action dans une optique globale; B) la capacité à concevoir et à mener des projets de vie et des ambitions personnelles; C) la capacité à faire valoir ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins.


Investir dans des analyses mettant en évidence la rentabilité et montrant de manière plus précise les bienfaits de la formation tout au long de la vie : La vitalité du débat public concernant la formation tout au long de la vie est fortement liée à l'hypothèse selon laquelle c'est un bon investissement – pour l'économie, pour la société et pour l'individu. Jusqu'à présent, on ne dispose que de très peu d'éléments pour étayer cette

hypothèse. Les résultats des travaux préliminaires de l'OCDE sont encourageants, mais il faudrait que ces études soient élargies à un plus grand nombre de pays et affinées. Il faut considérer non seulement la rentabilité moyenne de l'apprentissage sur l'ensemble de la vie, mais aussi la dispersion de la rentabilité observée, afin d'y voir plus clair sur l'ampleur et la répartition des risques associés à cet investissement.

 *Co-financing Lifelong Learning: Towards a Systemic Approach*, 2004, chapitre 4.

Définir plus clairement la rentabilité de la formation et accroître encore cette rentabilité en augmentant l'information disponible et en supprimant les obstacles structurels... : Les actions visant à améliorer la recherche et la diffusion de l'information peuvent contribuer à convaincre les individus et les entreprises des bienfaits possibles de la formation. L'analyse des coûts/avantages peut donner un éclairage susceptible d'encourager et de motiver les adultes face à l'apprentissage, et permettre de déterminer qui doit assumer le coût financier de la formation. Les éléments attestant d'autres effets sur la société et sur les individus, tels que l'utilité du contenu des formations, le renforcement de l'image de soi et l'intensification des relations sociales, peuvent aussi contribuer à accroître la participation. Les actions visant à encourager les entreprises à investir dans la formation peuvent être renforcées, en favorisant la transparence des investissements dans le capital humain pour qu'ils apparaissent dans la comptabilité de l'entreprise. En agissant directement pour accroître la rentabilité de la formation au moyen de mécanismes alternatifs, notamment en intégrant l'amélioration des qualifications dans le processus de détermination des salaires, on peut inciter les individus à entreprendre des formations et accroître la productivité de l'entreprise.

... et en rendant les résultats plus transparents, de manière à ce qu'ils soient aisément compréhensibles par les individus comme par les entreprises : L'élaboration de systèmes de qualifications nationaux donne une sorte d'échelle à cet égard. La reconnaissance de l'apprentissage formel et non formel peut contribuer à réduire le coût d'opportunité de l'apprentissage. L'expérience montre que de nombreux pays adoptent cette pratique car ses avantages peuvent être considérables et peuvent contribuer à créer une culture de formation tout au long de la vie.

 *Promouvoir la formation des adultes*, 2005, chapitre 2.


Chapitre 8

Équité et égalité des chances


L'analyse de l'actualité et des politiques touchant à l'équité est une priorité sous-jacente dans une grande partie des travaux que consacre l'OCDE à l'éducation. On a souligné la persistance d'un phénomène inégalitaire, et grâce à des collectes internationales de meilleure qualité, on a pu analyser des données relatives à un grand nombre de groupes d'apprenants et à leur expérience éducative. Les analyses de l'OCDE ont montré qu'il n'y avait pas contradiction entre équité et efficacité; elles ont en fait signalé combien l'exclusion et la forte prévalence de l'échec scolaire ont un impact dommageable pour les objectifs économiques et sociaux. Une étude internationale à grande échelle consacrée à l'équité dans l'éducation, publiée en 2007, compte dix grandes orientations politiques concernant l'offre, les pratiques et les ressources. Le recensement des opportunités, des résultats et des politiques relatifs aux différents groupes d'individus défavorisés a été mené dans de nombreux secteurs de l'éducation et de la formation, notamment dans le cadre des travaux sur les besoins éducatifs particuliers.

8.1. Principales constatations et conclusions

Il n'existe aucune contradiction entre équité et efficacité en matière d'éducation : Selon un préjugé assez répandu, la redistribution de ressources au profit de ceux qui en ont le plus besoin va dans le sens de l'équité, mais se fait au détriment de l'efficacité. Or l'OCDE, dans ses analyses sur l'équité, tout comme la Banque mondiale dans un récent rapport, montre que l'équité et l'efficacité sont en fait complémentaires. C'est indéniablement le cas pour l'éducation de base : l'échec scolaire coûte cher, pas seulement à ceux qui sont concernés, mais à la société tout entière, car le coût des aides sociales destinées aux personnes marginalisées est élevé. Des mesures efficaces et d'un coût raisonnable de lutte contre l'échec scolaire sont bénéfiques en termes d'efficacité comme d'équité. D'après certaines analyses, une répartition équitable des compétences sur l'ensemble d'une population a un impact considérable sur la performance économique globale.


 *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*, 2008, chapitre 1; Banque mondiale, 2005.

Les pays qui font preuve d'une haute qualité et d'une grande équité dans l'enseignement s'accommodent de l'hétérogénéité des élèves et évitent les structures à différenciation trop précoce : Il ressort de l'étude PISA (en comparaison avec les résultats sur la phase de l'école primaire du Programme international de recherche en lecture scolaire [PIRLS]) ainsi que de l'examen des pays qui ont instauré une scolarisation polyvalente, que l'orientation précoce en filières se traduit par une diminution de l'équité dans les résultats, et entraîne parfois une baisse de l'ensemble des résultats. Dans les pays où les élèves sont orientés précocement dans des filières d'enseignement très distinctes, les différences entre établissements sont importantes et la relation entre l'origine socio-économique et les performances scolaires de l'élève est plus forte.


 *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*, 2008, chapitre 3.

Le relèvement du niveau général de scolarisation et de qualification exclut encore plus ceux qui n'ont pas profité de ce progrès : De nombreux adultes restent sans qualification et certains jeunes ne vont pas jusqu'au bout du secondaire. Dans l'ensemble de l'OCDE, un adulte sur trois (31 %) n'a suivi

qu'un enseignement primaire ou un premier cycle du secondaire – ce qui constitue un véritable handicap en termes d'emploi et de chances dans la vie. Dans tous les pays de l'OCDE, les individus n'ayant que de faibles qualifications de base ont beaucoup moins de chances de continuer à apprendre dans leur vie adulte – avec des différences notables entre les pays. Le fait que les personnes n'ayant qu'un faible niveau de scolarité et de qualification se retrouvent proportionnellement moins nombreuses accroît le risque de leur exclusion et de leur rupture d'avec leur environnement économique et social.


 *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*, 2008, chapitre 2.

Le choix peut avoir un effet stimulant sur la qualité, mais risque d'être pénalisant pour l'équité : L'argument de la qualité plaiderait plutôt en faveur de l'instauration d'une certaine dose de choix, afin de stimuler l'amélioration des établissements. Lorsque le choix est possible, les établissements sont poussés à porter leur regard à l'extérieur de leurs murs, vers leurs « concurrents » potentiels, pour voir comment ils travaillent; sans possibilité de défection, les élèves et leurs parents n'ont pas les moyens de faire entendre leur voix. Les travaux de l'OCDE confirment que les parents des classes moyennes et qui ont suivi des études supérieures auront davantage tendance que les autres à profiter de la possibilité de choix et à envoyer leurs enfants à la « meilleure » école possible, creusant encore l'écart entre les écoles très demandées et les autres. Dans l'ensemble des pays, plus il y a de possibilités de choix, plus il y a d'écarts dans la composition sociale des différents établissements.


 *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*, 2008, chapitre 3; *L'école face aux attentes du public : Faits et enjeux*, 2007.

Les filles et les jeunes femmes dépassent désormais largement les garçons et les jeunes hommes en termes de niveau d'éducation : Sur l'ensemble des pays de l'OCDE, l'espérance de scolarisation (7 ans) des jeunes femmes entre 15 et 29 ans dépasse maintenant celle des jeunes hommes, pour lesquels elle n'est en moyenne que de 6.6 ans. En 2006, elle était plus élevée dans tous les pays à l'exception de l'Allemagne, de l'Australie, de l'Autriche, du Japon, du Mexique, des Pays-Bas et de la Suisse, et de la Turquie en 2005. Le taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire est plus élevé pour les filles dans 22 des 24 pays où la comparaison est possible – les exceptions sont la Suisse et la Turquie. Le différentiel en faveur des femmes est supérieur à dix points de pourcentage au Danemark, en Islande, en Irlande, en Nouvelle-Zélande, en Norvège et en Espagne. Le Japon, la Corée,

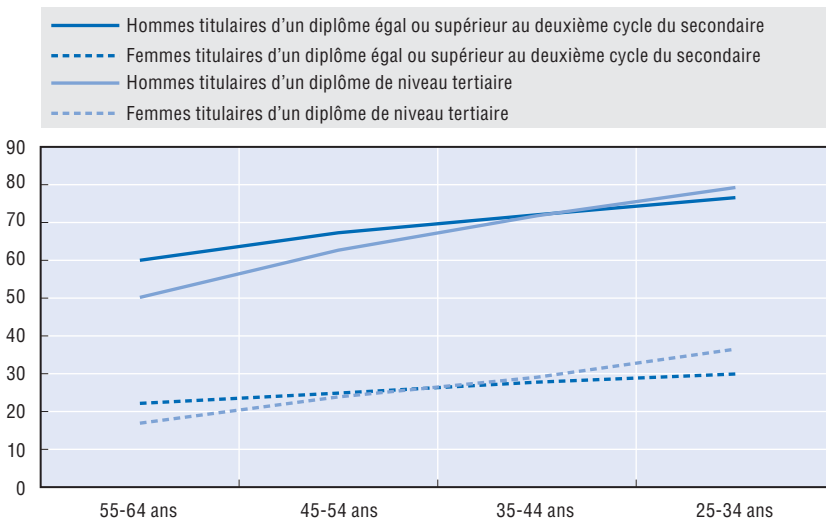
la Suisse et la Turquie sont les seuls pays dans lesquels il entre plus d'hommes que de femmes à l'université.

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008, chapitres A et C.*


Une proportion relativement faible d'élèves reçoivent une aide financière supplémentaire pour leur scolarité obligatoire du fait de besoins particuliers; toutefois, dans certains cas, 1 élève sur 5 est concerné : Dans les pays qui communiquent des données sur les financements supplémentaires liés à trois catégories de besoins (handicap, difficultés et désavantages), une moyenne de près de 3 % d'élèves (2.7 %) reçoivent une aide parce qu'ils sont considérés comme souffrant de handicap; aux États-Unis, ils sont un peu plus de 5 %. La dépense supplémentaire consacrée aux élèves en difficulté est relativement faible (2.4 %), et celle destinée aux enfants dits « défavorisés » atteint 3.3 %. Certains pays affichent des taux beaucoup plus élevés : au Royaume-Uni, 17 % des élèves d'âge scolaire ont droit à une aide du fait de leurs difficultés d'apprentissage; ils sont plus de 15 % aux Pays-Bas, en communauté flamande de Belgique, aux États-Unis et au Mexique à bénéficier d'une aide parce qu'ils sont défavorisés.

 *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs – Édition 2007, chapitre 4.*


Graphique 8.1. Les filles dépassent les garçons en termes de participation au deuxième cycle du secondaire et à l'enseignement supérieur, comme le montrent les chiffres pour différentes tranches d'âge en 2006



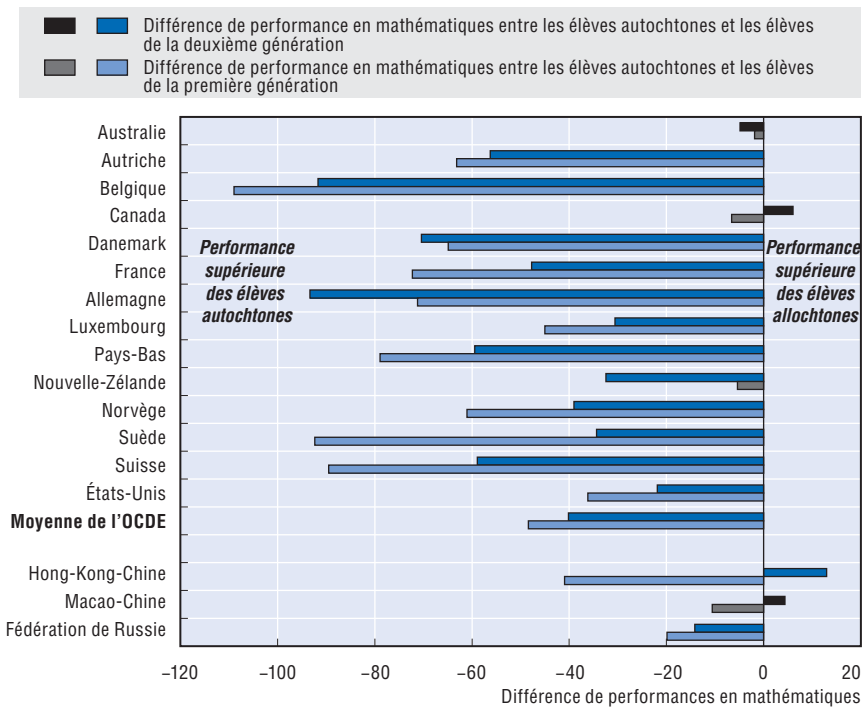
Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008*, Éditions OCDE, Paris.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

Les garçons sont plus nombreux que les filles à recevoir une aide supplémentaire du fait d'un handicap (dans un rapport de 60 à 40); deux tiers de garçons pour un tiers de filles obtiennent des ressources spécifiques pour des difficultés d'apprentissage et de comportement : Ces résultats sont confirmés, corroborés par des études répétées utilisant des méthodologies différentes. On trouve systématiquement une majorité de garçons qui bénéficient des dispositifs répondant aux besoins particuliers, ou qui reçoivent des ressources supplémentaires du fait de leur handicap ou de leurs difficultés d'apprentissage. On aboutit toujours aux mêmes résultats, que l'on travaille au niveau des établissements – établissements spécialisés, classes spécialisées, classes ordinaires –, au niveau d'un pays ou de plusieurs, par âge ou niveau d'enseignement : les garçons sont plus nombreux que les filles. Pour les difficultés d'apprentissage, la différence est encore plus importante : deux tiers de garçons pour un tiers de filles.


 *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux :* Politiques, statistiques et indicateurs – Édition 2007, chapitre 4.

Graphique 8.2. Immigration et performances en mathématiques en 2003




Note : Les différences statistiquement significatives sont indiquées par une couleur bleue.

Source : OCDE (2007), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2007*, Éditions OCDE, Paris.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071237415045>

Les élèves immigrants tendent à être nettement plus faibles que les élèves autochtones, à quelques exceptions notables près : Les pays où il existe le plus grand écart de niveau entre élèves immigrants et autochtones sont l’Autriche, la Belgique, le Danemark, la France, l’Allemagne, les Pays-Bas et la Suisse; dans certains pays, leurs niveaux sont comparables – il s’agit de trois pays d’immigration, à savoir l’Australie, le Canada et la Nouvelle-Zélande, ainsi que de Macao-Chine. Les élèves issus de la deuxième génération d’immigration ont des résultats nettement meilleurs que ceux de première génération au Canada, au Luxembourg, en Suède, en Suisse et à Hong-Kong-Chine. Lorsque les performances des immigrés sont plus faibles, c’est en dépit d’une attitude généralement positive à l’égard de l’apprentissage chez les jeunes immigrés; en outre, il n’y a pas de corrélation significative entre les effectifs d’élèves immigrés et l’écart entre élèves immigrants et autochtones.

 *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003, 2006*, chapitre 2.

Dans de nombreux pays de l’OCDE, l’enseignement tertiaire reste l’apanage des jeunes issus de familles ayant un bon niveau d’éducation :


D’après des éléments recueillis dans les années 90, il ressortait que les jeunes dont les parents avaient reçu un enseignement tertiaire avaient entre deux et six fois plus de chances de compléter des études supérieures que ceux dont les parents n’avaient que des qualifications de niveau secondaire. Très peu de pays ont des données qui permettent ces calculs, mais dans ces pays, à savoir l’Autriche, la France, l’Allemagne, le Portugal et le Royaume-Uni, les élèves dont le père a fait des études supérieures ont deux fois plus de chances de faire eux-mêmes des études supérieures. Ce nombre est nettement inférieur en Espagne (1.5 plus de chances) et en Irlande (1.1 plus de chances). Les pays qui offrent un accès à une éducation plus équitable – Finlande, Irlande et Espagne – sont aussi ceux où les performances d’un établissement à l’autre sont les plus voisines, d’après l’étude PISA 2000.

 *En finir avec l’échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*, 2008; *Regards sur l’éducation : Les indicateurs de l’OCDE – Édition 2007*, chapitre A.


L’origine sociale influe fortement sur l’espérance des jeunes d’achever des études supérieures, particulièrement en République slovaque, en Suisse et en Hongrie :

Les informations contenues dans l’étude PISA sur l’origine sociale des élèves permettent de classer les jeunes entre catégories socio-économiques « supérieure » et « inférieure », et de comparer l’espérance du premier groupe de jeunes de 15 ans de terminer leurs études supérieures avec celle du deuxième groupe. Dans tous les pays, il existe une relation manifeste entre les attentes des jeunes et leur origine sociale, la proportion se situant le

plus souvent entre 2.0 et 2.9. C'est en Finlande que cette proportion est la plus faible (où les attentes sont le moins liées à l'origine sociale). Elle est supérieure à 2.9 en Autriche (3.0), en Belgique (3.0), en Grèce (3.0), en République slovaque (3.1) et en Suisse (3.1), et atteint 4.0 en Hongrie.

 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2007, chapitre A.*

De fortes inégalités d'accès à la formation des adultes, un point commun à tous les pays : Les groupes défavorisés sont le plus souvent les adultes ayant un faible niveau d'études, les personnes âgées et les salariés de petites et moyennes entreprises. Il n'existe pas de tendance générale par rapport à la situation sur le marché de l'emploi. Dans la moitié des pays qui ont communiqué des données, ce sont chez les personnes ayant un emploi que l'on trouve un taux de participation plus élevé, dans quatre ce sont les personnes sans emploi, et dans quatre autres pays, ce sont les personnes n'appartenant pas à la population active.

 *Promouvoir la formation des adultes, 2005, chapitre 1.*

8.2. Orientations pour l'action publique

L'OCDE propose dix mesures pour lutter contre l'échec scolaire et le décrochage, rendre la société plus équitable et diminuer le coût social considérable dû à la marginalisation d'adultes n'ayant que peu de compétences de base. Ces mesures concernent l'*offre* (points 1 à 4), les *pratiques* (points 5 à 7), et les *ressources* (points 8 à 10) :

1. **Limiter l'orientation précoce en filières et classes de niveau et reporter la sélection par les résultats :** L'OCDE suggère que soit menée une révision approfondie des dispositifs d'orientation précoce vers des établissements différents dans les systèmes d'éducation qui les appliquent, et met fortement en garde contre l'instauration de tels dispositifs dans les pays où ils n'existent pas. La répartition précoce des élèves en groupes de niveaux et en filières doit être justifiée par des avantages avérés, dans la mesure où elle présente très souvent un risque en termes d'équité. Les systèmes où l'orientation précoce existe devraient envisager de retarder l'âge où elle intervient, et la sélection en fonction des résultats scolaires doit être utilisée avec précaution.
2. **Gérer le choix de l'école afin de contenir les risques pour l'équité :** Le libre choix de l'établissement risque de se faire au détriment de l'équité, et nécessite un encadrement attentif pour veiller à ce qu'il n'accroisse pas les écarts de composition sociale entre les différentes écoles. Lorsque les parents peuvent choisir, les écoles les plus demandées doivent avoir les moyens de diversifier socialement leur recrutement – notamment *via* des systèmes de loteries; des aides financières supplémentaires pour les


établissements accueillant des élèves défavorisés peuvent aussi avoir un effet favorable.

3. **Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, proposer des alternatives attrayantes, éliminer les voies de garage et prévenir le décrochage scolaire :** La prévention précoce du décrochage est le meilleur remède, et le suivi des élèves à risques doit s'accompagner d'interventions destinées à améliorer les résultats et à prévenir le décrochage. L'enseignement de base doit soutenir les élèves en difficulté plutôt que de s'intéresser en priorité à ceux qui réussissent. L'enseignement secondaire de deuxième cycle doit être attractif et proposer des itinéraires de qualité en rapport réel avec le monde du travail. Des programmes spéciaux pour faciliter la transition à la fin de l'enseignement de base peuvent aider les élèves à rester à l'école. Il est essentiel de proposer des filières professionnelles de bonne qualité – la fin de la sélection en fonction des résultats scolaires pour accéder aux filières d'enseignement général en deuxième cycle du secondaire, comme l'ont fait la Norvège et la Suisse, peut contribuer à revaloriser les filières professionnelles.
4. **Offrir une seconde chance :** Pour ceux qui n'ont pas assimilé les bases, il est nécessaire de proposer une seconde chance. Elle peut prendre la forme de programmes de littératie, d'enseignement primaire et secondaire, de programmes liés à l'emploi et de mécanismes de reconnaissance des compétences de l'enseignement informel. Dans l'ensemble de l'OCDE, de nombreux adultes et de jeunes qui ont quitté l'école sans une instruction de base obtiennent des qualifications scolaires grâce à des programmes de seconde chance. Aux États-Unis, près de 60 % des décrocheurs finissent par obtenir un diplôme de fin de secondaire (*GED certificate*).
5. **Apporter une aide systématique aux élèves qui prennent du retard à l'école et réduire les taux élevés de redoublement :** Il faut diminuer le taux de redoublement, élevé dans certains pays, en agissant sur les incitations aux établissements, pour qu'ils ne recourent pas facilement au redoublement et proposent d'autres solutions aux élèves en difficulté. Une option s'est avérée efficace pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves les plus faibles, celle des interventions en classes. La Finlande propose une séquence d'interventions intensives pour les élèves en difficulté afin de les ramener au niveau du reste de la classe. Les enseignants doivent avoir un arsenal pédagogique très développé leur permettant d'aider ceux qui prennent du retard.
6. **Renforcer les liens entre l'école et la maison, surtout dans les familles défavorisées :** L'implication des parents – aider leurs enfants à faire leurs devoirs et participer aux activités scolaires – a un effet positif sur les résultats. Les parents défavorisés sont souvent les moins impliqués dans


l'école : celle-ci doit faire des efforts ciblés de manière à améliorer la relation avec les parents les plus défavorisés et contribuer à l'émergence d'un environnement propice à l'étude à la maison. Les études surveillées après la classe constituent un bon moyen pour aider ceux qui ne le sont pas suffisamment chez eux.

7. **Tenir compte de la diversité et permettre l'inclusion des migrants et des minoritaires dans l'éducation ordinaire :** Les mécanismes d'incitation pour encourager les immigrants à recourir aux structures d'enseignement de la petite enfance sont importants. Il faut prêter une attention particulière à l'apprentissage de la langue à tous les niveaux, notamment par la formation professionnelle des enseignants à l'enseignement linguistique et à tous les autres aspects des environnements pluriculturels. Dans le même temps, il faut éviter la ségrégation et lutter contre la tendance à la surreprésentation des enfants d'immigrants dans des établissements d'éducation spécialisée.
8. **Offrir une solide éducation à tous, en privilégiant les dispositifs pour la petite enfance et l'instruction de base :** Lorsque l'enseignement de la petite enfance est payant, les frais de scolarité doivent être modérés et les familles trop pauvres doivent en être exemptées. Les pays où l'enseignement de la petite enfance est payant et où l'enseignement tertiaire est gratuit doivent remettre en question leur système à l'aune de l'équité. Il faut accorder une forte priorité à l'éducation de base des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, et réexaminer les politiques d'aide aux familles liées aux résultats scolaires, qui peuvent pour certains constituer une motivation implicite au décrochage et poser ainsi des problèmes d'équité.
9. **Orienter les ressources vers les élèves qui en ont le plus besoin, afin que les communautés les plus pauvres bénéficient d'un niveau de service au moins équivalent à celui des plus prospères et pour aider les établissements en difficulté :** Les pays doivent se doter de mécanismes efficaces pour redistribuer les ressources et minimiser les inégalités régionales dans l'enseignement fourni, en cherchant à ce qu'un niveau minimum acceptable soit atteint partout. Des ressources supplémentaires doivent être distribuées via les établissements pour aider les élèves défavorisés, mais il faut éviter de coller à certains établissements l'étiquette peu attractive d'école « pour élèves défavorisés ».
10. **Fixer des objectifs concrets pour davantage d'équité – en particulier en matière d'échec scolaire et de décrochage :** Les objectifs numériques constituent un instrument d'action utile, car ils définissent clairement le résultat auquel il faut aboutir et non simplement des moyens à mettre en œuvre pour améliorer les choses. Les pays peuvent utilement adopter un

petit nombre d'objectifs chiffrés, notamment pour réduire le nombre de jeunes qui quittent l'école avec de faibles qualifications de base ou le nombre de décrocheurs précoces. Les responsables publics doivent aussi encadrer le débat public qui suit la publication des résultats d'examens au niveau des établissements, afin qu'il n'exacerbe pas les problèmes d'équité eux-mêmes, et doivent soutenir plus fortement les établissements où les résultats sont faibles.

 *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*, 2008, Résumé et recommandations pour les politiques.

L'équité pour les élèves ayant des besoins particuliers nécessite des politiques d'éducation durables et inclusives, avec une approche axée sur les ressources pour satisfaire les besoins individuels : Une approche axée sur les ressources pour les besoins particuliers permet de voir comment on répond aux besoins, mais ces ressources doivent être employées vraiment efficacement pour accroître l'inclusion dans le cadre scolaire et l'accès au marché du travail. L'équité d'accès pour les élèves souffrant de handicaps, de difficultés et de désavantages dépend d'une coordination efficace entre les services d'aide sociale, de santé et d'éducation, et avec les acteurs privés et indépendants. L'enseignement inclusif nécessite que tous ceux qui interviennent dans le cadre scolaire aient une connaissance de la problématique des besoins particuliers et de la manière dont travaillent les professionnels non enseignants. Les politiques d'inclusion n'ont pas un impact durable lorsque la formation des enseignants, des universitaires et des autres intervenants est insuffisamment développée.


 *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Statistiques et indicateurs*, 2005.

Les mesures destinées à améliorer la situation des jeunes adultes peu qualifiés doivent être ciblées en fonction de critères plus fins que l'âge ou le niveau de qualification : Le groupe des jeunes adultes peu qualifiés est hétérogène : les désavantages souvent ressentis par les populations immigrantes nécessitent des programmes spéciaux; les jeunes femmes sont confrontées à des difficultés particulières liées à leurs conditions familiales et à des politiques nationales spécifiques en matière familiale ou d'emploi. Les programmes de requalification doivent être sensibles aux spécificités des marchés du travail nationaux, notamment au niveau local, ainsi qu'aux différences dans la demande de professions et de qualifications.

 *From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education*, 2005, chapitre 6.

Il est tout aussi prioritaire de comprendre les approches qui marchent pour l'enseignement, l'évaluation et l'apprentissage des adultes en situation d'illettrisme que pour les élèves et les étudiants de l'enseignement tertiaire : Le secteur des adultes en situation d'illettrisme a toujours été traité en marge du reste de l'enseignement, et par conséquent négligé. Parmi les priorités pour répondre aux besoins d'apprentissage des adultes ayant de faibles compétences de base, citons :

- **Le renforcement du professionnalisme :** Les pays doivent poursuivre l'effort actuel et renforcer la pratique par des impératifs plus rigoureux de qualification et de développement professionnel.
- **L'équilibre entre structure et souplesse :** Dans cette optique, l'évaluation formative constitue un cadre d'organisation très utile.
- **Le renforcement des approches axées sur l'apprenant :** Beaucoup d'aspects de l'enseignement aux adultes en situation d'illettrisme restent centrés sur les besoins des systèmes plutôt que sur ceux des apprenants.
- **La diversification des approches d'évaluation des apprenants et des programmes dans la perspective de rendre des comptes :** Les systèmes qui utiliseront des mesures diversifiées et bien alignées des processus d'apprentissage ainsi que des résultats seront plus à même de gérer des objectifs et des intérêts concurrents – et de recueillir des données utiles.
- **L'enrichissement de la base de connaissances :** Les chercheurs dans le domaine devront élargir la gamme des méthodes utilisées, et en particulier prêter plus d'attention à l'impact de leurs travaux.

 *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes : Pour de meilleures compétences de base*, 2008, chapitre 11.

Chapitre 9

Innovation et gestion des connaissances

On reconnaît depuis peu le rôle clé de la gestion de la recherche et des connaissances en matière de pratiques et de politiques d'éducation. De nombreux pays ne possèdent guère de capacités pour développer et exploiter la base de connaissances sur laquelle fonder de meilleures pratiques et des politiques plus efficaces. En règle générale, le volume de R-D pertinente sur l'éducation est assez faible, malgré les liens évidents qui existent entre éducation et connaissance. De même, les changements introduits dans l'éducation le sont souvent pour des considérations de court terme, alors que l'éducation est intrinsèquement une mission de longue haleine. Les travaux de l'OCDE, à travers son Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, réservent une place privilégiée aux systèmes de R-D sur l'éducation, à la gestion des connaissances, à la réflexion prospective et à l'élaboration des politiques et des pratiques à partir des réalités observées.


9.1. Principales constatations et conclusions

L'attention grandissante accordée aux résultats de l'éducation s'est traduite par une explosion de différents types de données factuelles et, de la part des décideurs publics, par une quête des résultats de la recherche en éducation : On se soucie plus des retombées des investissements dans l'éducation et de la participation à des activités éducatives que des moyens mis en œuvre pour les obtenir. Parmi les résultats figurent non seulement les formations achevées et les diplômes et titres obtenus, mais aussi les qualifications et les compétences acquises (évaluées dans les enquêtes du PISA, par exemple), l'accès au marché du travail et la réussite professionnelle, ainsi que les retombées sociales plus vastes, telles que l'état de santé et la vie civique, attribuables à l'éducation. On constate un formidable enrichissement des données factuelles dont on dispose du fait de l'augmentation de la quantité de tests et d'évaluations. De même que l'action publique s'intéresse de plus en plus aux résultats réels de l'éducation, elle se préoccupe également des conclusions de la recherche en éducation; toutefois, nous ne savons pas grand-chose sur la façon dont ces données sont utilisées ni sur l'efficacité de leur utilisation.

 *Evidence in Education: Linking Research and Policy*, 2007, chapitre 1.


La R-D en éducation n'est pas suffisamment soutenue pour concrétiser les changements et promouvoir l'innovation : En dépit du rôle essentiel des innovations en éducation basées sur les connaissances, les examens par pays de la R-D en éducation ont confirmé que les caractéristiques suivantes (bien qu'elles ne soient pas universelles) sont courantes dans les systèmes des pays de l'OCDE :

- Les niveaux d'investissement dans la recherche en éducation sont faibles.
- Les capacités, surtout quantitatives, dont dispose la recherche sont en général faibles.
- Les liens entre la recherche, l'action gouvernementale et l'innovation sont insuffisants.


 *De nouveaux défis pour la recherche en éducation*, 2003, chapitre 1.

Traditionnellement, les établissements scolaires utilisent mal les principaux moteurs de l'innovation – connaissances issues de la recherche, instauration de réseaux, restructuration modulaire, avancées technologiques : L'OCDE, dans ses travaux sur la gestion des connaissances, a recensé quatre principales « pompes à innovation » :

- La pompe à innovation « basée sur les sciences » : traditionnellement, l'éducation ne fait pas un usage suffisant des connaissances provenant de la recherche, et ce type d'usage se heurte souvent à une résistance d'ordre culturel. Cet usage est de plus en plus ciblé dans les réformes.
- La pompe à innovation « organisée de façon horizontale » : les enseignants qui mettent en commun leurs connaissances à travers des réseaux en retirent des avantages évidents, mais il n'existe pas suffisamment d'incitations à le faire. Il y a lieu de resserrer les liens « distendus » entre les différentes unités – l'enseignant, la salle de classe, l'établissement scolaire – qui sont une caractéristique des systèmes scolaires.
- La pompe « structures modulaires » : il s'agit en l'occurrence de construire un processus complexe à partir de sous-systèmes qui peuvent être mis au point de façon indépendante mais fonctionnent ensemble. Le système éducatif a l'habitude de travailler en modules, mais la plupart du temps les établissements scolaires ou les enseignants opèrent séparément les uns des autres.
- La pompe « technologies de l'information et de la communication » : les TIC sont un puissant moyen de transformer l'éducation, mais leur utilisation dans les établissements scolaires demeure insuffisamment répandue du fait dans une certaine mesure que les principaux *modes de fonctionnement* administratif et pédagogique résistent au changement.

 *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*, 2004, chapitre 2.


Les décisions en matière d'éducation traduisent une approche trop à court terme : Le monde d'aujourd'hui est de plus en plus complexe et incertain et un nombre croissant d'acteurs font peser de nouvelles exigences sur le système éducatif. Pourtant, ce système continue dans une large mesure d'obéir à une réflexion à court terme – pour résoudre les problèmes urgents du moment ou simplement chercher à maintenir le *statu quo* avec plus d'efficacité. Faute d'une vision à long terme, il est de plus en plus difficile de relever les défis liés à la complexité et au changement. Une réflexion prospective peut stimuler l'étude des grands changements qui se produisent dans l'éducation et dans son environnement plus vaste. Elle aide à mieux comprendre l'école future à laquelle aspirer, les solutions pour y parvenir et les évolutions à éviter. Tout en précisant les valeurs et les options, elle fournit les outils permettant d'engager un dialogue stratégique.

 *Repenser l'enseignement : Des scénarios pour agir*, 2006, avant-propos et partie 2.


9.2. Orientations pour l'action publique

Lors de la Conférence de Rotterdam consacrée à l'école de demain, des orientations ont été données pour « favoriser et faire connaître l'innovation ». Parmi les orientations à donner à l'action publique figuraient les suivantes :

- **Audace dans l'expérimentation, l'évaluation et la diffusion** : Il convient de favoriser un climat d'expérimentation dans le cadre des grands objectifs nationaux et de concevoir des solutions ingénieuses aux problèmes réellement constatés sur le terrain. L'évaluation et le retour d'information sont essentiels... Les stratégies de diffusion satisfaisantes manquent et leur élaboration est une priorité.
- **Pérennité de l'innovation et de l'amélioration** : Une aide importante doit être apportée aux innovations et aux expérimentations concluantes pour que les avantages qu'elles procurent s'inscrivent dans la durée. Ceux qui sont confrontés aux plus grandes difficultés et qui accumulent les désavantages sont ceux qui ont le plus besoin de cette aide.


 *Réseaux d'innovation : Vers de nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes*, 2003, chapitre 9.

Pour être efficaces, les prises de décision doivent être éclairées dans toute la mesure du possible par des données probantes, étant entendu que les professionnels de l'éducation travaillent dans un environnement riche en connaissances : Il faut améliorer les liens entre la recherche, l'action gouvernementale et la pratique dans le domaine de l'éducation, et poursuivre les efforts entrepris pour faire de l'éducation une profession riche en connaissances. Une amélioration de l'accès à l'information diffusée sur la toile va de pair avec une diminution du contrôle de la qualité de même, dans la plupart des pays de l'OCDE, qu'avec une plus grande décentralisation des pouvoirs de décision dans le secteur de l'éducation. Une information plus fournie, une qualité moins contrôlée, un public plus éclairé, des acteurs publics plus divers, autant d'éléments qui, plus que jamais auparavant, exigent de disposer de données probantes, claires, fiables et facilement accessibles sur lesquelles baser les décisions, et de trouver des mécanismes pour obtenir des réponses valables aux questions de fond urgentes.

 *Evidence in Education: Linking Research and Policy*, 2007, chapitre 1.

Créer et encourager le courtage en connaissances dans le système éducatif : Les organismes de courtage revêtent une importance croissante


pour favoriser le dialogue entre les décideurs publics, les chercheurs et les professionnels de l'éducation et pour renforcer les moyens d'évaluer les solutions qui sont efficaces et celles qui ne le sont pas. Une première étape consiste à créer une base de données à partir de recherches de qualité sur des thèmes essentiels intéressant les décideurs publics et à fixer des objectifs clairs pour conduire et évaluer la recherche en éducation. Ces organismes de courtage ont entre autres pour mission essentielle de procéder à l'échange de résultats en toute transparence et selon des méthodes clairement définies et d'actualiser et d'enrichir les synthèses les plus récentes sur les principaux thèmes. Par ailleurs, tous les organismes devraient s'employer à communiquer leur information à un public aussi large que possible afin d'introduire le changement selon une approche à la fois descendante et ascendante.

 *Evidence in Education: Linking Research and Policy*, 2007, chapitre 1.

Un « modèle » a été élaboré pour évaluer l'adéquation de la R-D en éducation de chaque système et a été peaufiné au cours de la série des examens de R-D entrepris par l'OCDE :

- **Définir les objectifs de la R-D en éducation et signaler les défis à relever dans ce domaine** : Quel est le contexte politique, économique, social et culturel du pays ? Quelles sont les aspirations et les stratégies du pays en matière de développement ? Quelle est la nature de la R-D en éducation actuelle du pays ? Quels sont les grands défis du moment auxquels la R-D en éducation du pays est confrontée ?
- **Prise de conscience stratégique au sujet de la R-D à l'échelle du système et par les principaux acteurs concernés** : Quelle est l'ampleur et la qualité des connaissances actuelles du pays au sujet de son propre système d'éducation ? Quelles mesures sont prises dans le pays pour capitaliser et organiser les connaissances existantes en matière d'éducation (recherche fondamentale, recherche appliquée, et développement) ? À quel point les principaux acteurs du pays sont-ils attachés à la mise en place d'un système national pour gérer la production et l'utilisation des données et des connaissances en matière d'éducation ? Le pays est-il doté d'une politique ou d'une stratégie nationale de R-D en éducation, assortie d'une définition claire de ce qui est considéré comme de la recherche fondamentale ou appliquée et de ce qui est considéré comme une forme de développement par les praticiens et d'autres acteurs concernés ?
- **Une solide base de recherche fondamentale** : Le pays met-il en œuvre les moyens et les incitations appropriés pour produire une recherche fondamentale novatrice et de grande qualité ?

- **Une recherche appliquée florissante** : Le pays met-il en œuvre les moyens et les incitations appropriés pour produire une recherche appliquée pertinente et de grande qualité ? Comment les chercheurs, les décideurs publics, les praticiens et autres acteurs concernés dans le pays s'emploient-ils à repérer, élaborer, mettre en application et évaluer les priorités nationales de la recherche appliquée et du développement ?
- **Travaux de développement et enquêtes spécialisées** : Le pays met-il en œuvre les moyens et les incitations appropriés pour produire des travaux de développement, de renseignement spécialisé et d'amélioration adaptés et de grande qualité, et comment ces travaux sont-ils intégrés à la formation des praticiens ?
- **Questions systémiques – coordination, connexité, communication, diffusion, renforcement des capacités** : Comment les diverses activités de recherche et développement du pays sont-elles diffusées, mises en réseau et coordonnées à l'échelle nationale ? Comment les travaux de recherche et développement du pays sont-ils rattachés à des réseaux, centres et activités appropriés à l'échelle internationale ? Quels mécanismes d'assurance qualité et d'obligation de rendre compte s'appliquent aux travaux de recherche et développement du pays en matière d'éducation ? Quelles dispositions sont prises pour communiquer et faire connaître les résultats des recherches aux acteurs concernés du pays, y compris le grand public, et quelle est l'efficacité de cette communication et de ce transfert de connaissances ? Les capacités sont-elles adéquatement renforcées pour soutenir les formes complémentaires de recherche et développement en éducation ?

 « Examen du système de recherche et développement en éducation – Suisse », 2007.

Bibliographie

Publications de l'OCDE

- OCDE (2000), *De la formation initiale à la vie active : Faciliter les transitions*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2001), *Analyse des politiques d'éducation – Édition 2001*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2001), *Architecture et apprentissage : 55 établissements d'enseignement exemplaires*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2003), *Analyse des politiques d'éducation – Édition 2003*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2003), *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2003), *Réseaux d'innovation : Vers de nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2003), *De nouveaux défis pour la recherche en éducation*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2004), « L'apprentissage tout au long de la vie », *Synthèses*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2004*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Qualité et reconnaissance des diplômés de l'enseignement supérieur : Un défi international*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Orientation professionnelle et politique publique : Comment combler l'écart*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Co-financing Lifelong Learning: Towards a Systemic Approach*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2004), « Améliorer les compétences : la formation permet-elle d'accéder à des emplois plus nombreux et meilleurs? », *Perspectives de l'emploi de l'OCDE – Édition 2004*, Éditions OCDE, chapitre 4.
- OCDE (2005), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2005*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, Éditions OCDE, Paris.

- OCDE (2005), *Enseignement supérieur : Internationalisation et commerce*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Statistiques et indicateurs*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2005), « Recommandation de l'OCDE relative aux lignes directrices sur la sûreté sismique des établissements scolaires », Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *Promouvoir la formation des adultes (en coopération avec la direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales)*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *Analyse des politiques d'éducation – Édition 2004*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2005), « Nouvel éclairage sur les options non universitaires », *Analyse des politiques d'éducation – Édition 2004*, OCDE, Paris, chapitre 1.
- OCDE (2005), « Rentabiliser les investissements dans les technologies éducatives », *Analyse des politiques d'éducation – Édition 2004*, OCDE, Paris, chapitre 2.
- OCDE (2005), « Avec quel succès les écoles contribuent-elles à la formation tout au long de la vie? », *Analyse des politiques d'éducation – Édition 2004*, OCDE, Paris, chapitre 3.
- OCDE (2006), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2006*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *ICT and Learning: Supporting Out-of-School Youth and Adults*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *Repenser l'enseignement : Des scénarios pour agir*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *La cyberformation dans l'enseignement supérieur : État des lieux*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2006), « La cyberformation dans l'enseignement supérieur », *Synthèses*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *Analyse des politiques d'éducation – Édition 2006*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *Enseignement supérieur et régions : Concurrence mondiale, engagement local*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *Regards sur l'éducation 2007 : Les indicateurs de l'OCDE – Éditions 2007*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *L'école face aux attentes du public : Faits et enjeux*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *Comprendre l'impact social de l'éducation*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *Evidence in Education: Linking Research and Policy*, Éditions OCDE, Paris.

- OCDE (2007), *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2007), « Examen du système de recherche et développement en éducation – Suisse », Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *Systèmes de certification : Des passerelles pour apprendre à tout âge*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2008), *PISA 2006 – Volume 1 : Analyse des résultats*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2008), *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs – Édition 2007*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2008), *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable* (par Simon Field, Malgorzata Kuczera et Beatriz Pont), Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2008), *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes : Pour de meilleures compétences de base* (par Janet Looney), Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society* (par Paulo Santiago, Karin Tremblay, Ester Basri et Elena Arnal), Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2008), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2008), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – Volume 1 : Démographie*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2009), *Améliorer la direction des établissements scolaires – Volume 1 : Politiques et pratiques* (par Beatriz Pont, Deborah Nusche et Hunter Moorman), Éditions OCDE, Paris.

Publications conjointes et autres ouvrages

- Banque mondiale (2005), *Rapport sur le développement dans le monde 2006*, Banque mondiale et Oxford University Press.
- Coulombe et autres (2004), *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes – Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*, Statistique Canada, Ottawa.
- OCDE et les Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques (RCRPP) (2005), *From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education*.
- OCDE/UNESCO (2005), *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, Éditions OCDE, Paris.
- Ok, W. et P. Tergeist (2003), « Improving Workers' Skills: Analytical Evidence and the Role of the Social Partners », *OECD Labour Market and Social Policy Occasional Papers*, n° 10, Paris.
- Statistique Canada et OCDE, (2005), *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(96 2009 02 2 P) ISBN 978-92-64-05996-2 – n° 56652 2009

L'éducation aujourd'hui

LA PERSPECTIVE DE L'OCDE

Quels sont les messages clés de l'OCDE en matière d'éducation ? Que préconise l'OCDE en ce qui concerne l'éducation des jeunes enfants, les politiques vis-à-vis des enseignants ou l'enseignement supérieur ? Que disent les analyses de l'OCDE à propos des résultats scolaires, de la rentabilité des investissements en éducation ou encore de l'équité dans les différents pays ? Pour la première fois, les réponses à toutes ces questions et bien d'autres sont rassemblées dans un seul ouvrage.

Ce rapport s'articule en 9 sections : éducation des jeunes enfants, enseignement scolaire, transitions au-delà de la formation initiale, enseignement supérieur, formation des adultes, formation tout au long de la vie, résultats et rentabilité, équité, et innovation. Chaque section est elle-même organisée en deux parties : principaux résultats et orientations pour l'action publique. Les sections sont courtes et accessibles, elles mettent en lumière les messages essentiels de l'OCDE et indiquent clairement les sources dont ils sont extraits.

Cet ouvrage constitue une ressource indispensable pour tous ceux qui souhaitent avoir une vue d'ensemble du secteur de l'éducation à l'échelle internationale. Il intéressera tous ceux qui veulent en savoir plus sur les travaux de l'OCDE en matière d'éducation.

Le texte complet de cet ouvrage est disponible en ligne à l'adresse suivante :

www.sourceocde.org/enseignement/9789264059962

Les utilisateurs ayant accès à tous les ouvrages en ligne de l'OCDE peuvent également y accéder via :

www.sourceocde.org/9789264059962

SourceOCDE est une bibliothèque en ligne qui a reçu plusieurs récompenses. Elle contient les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'OCDE. Pour plus d'informations sur ce service ou pour obtenir un accès temporaire gratuit, veuillez contacter votre bibliothécaire ou **SourceOECD@oecd.org**.