

L'éducation aujourd'hui 2010

LA PERSPECTIVE DE L'OCDE

ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

Éducation des jeunes enfants

INNOVATION & GESTION
DES CONNAISSANCES

Transitions

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Éducation des adultes

Équité et égalité

Résultats, bienfaits et rentabilité

L'éducation aujourd'hui 2010

LA PERSPECTIVE DE L'OCDE



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements oeuvrent 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, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, 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 Slovaquie, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission européenne 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.

ISBN 978-92-64-09063-7 (imprimé)
ISBN 978-92-64-07505-4 (PDF)

Publié en anglais : *Education Today 2010: The OECD Perspective*

The statistical data for Israel are supplied by and under the responsibility of the relevant Israeli authorities. The use of such data by the OECD is without prejudice to the status of the Golan Heights, East Jerusalem and Israeli settlements in the West Bank under the terms of international law.

Crédits photo :

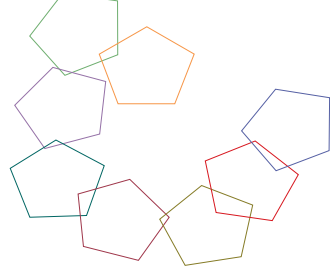
Stocklib Image Bank © Cathy Yeulet
Stocklib Image Bank © Naillia Schwarz
Fotolio.com © Elenathewise
Fotolio.com © Franz Pfluegl
Fotolio.com © Kadal
Fotolio.com © pressmaster
Fotolio.com © Tan Kian Khoon

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

© OCDE 2011

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



La Direction de l'éducation de l'OCDE aide les économies membres et non membres à optimiser les compétences de leur capital humain et social et à rationaliser les systèmes d'éducation et de formation dans le but de se forger un avenir dynamique et durable. Il s'agit donc de préparer les apprenants à un monde où les mutations se font chaque jour plus rapides. Les questions essentielles qui se posent sont les suivantes : comment adapter les compétences aux nouveaux besoins, comment stimuler l'innovation, comment doter les enseignants des moyens indispensables pour le 21^e siècle et comment renforcer les bénéfices sociaux de l'éducation. Nous encourageons les pays à comparer leurs performances et leurs expériences et à apprendre les uns des autres.

L'éducation est un des grands thèmes traités par l'OCDE depuis que l'organisation a été créée, il y a cinquante ans, mais elle a considérablement gagné en importance avec le temps, aussi bien dans les programmes d'action nationaux qu'au sein de l'OCDE. Ce nouveau statut s'est traduit par la décision d'instaurer une Direction de l'éducation séparée en 2002. À l'instar des divers chapitres de cet ouvrage, notre approche de l'éducation et de la formation se fonde sur une vision « tout au long de la vie ». Par ailleurs, la qualité, les résultats, l'équité et l'innovation constituent d'autres pierres angulaires de notre travail.

La gestion des connaissances joue un rôle fondamental 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. Étant donné notre production soutenue de rapports et d'analyses chaque année, il était impératif de mettre en lumière les principaux messages de l'ensemble de nos travaux. L'objectif de ce rapport est de présenter les principales constatations et orientations pour l'action publique d'une manière accessible pour 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 travaux de l'OCDE sur l'éducation. Il a été conçu pour encourager les lecteurs d'une ou deux de nos études à consulter celles qu'ils ne connaissent pas.

Nous avons limité la teneur de cette ressource aux résultats et aux orientations politiques publiés et concernant la majorité des pays de l'OCDE (et non des pays en particulier). Elle se limite aux travaux produits par la Direction de l'éducation mais elle prend aussi en compte quelques analyses menées conjointement avec d'autres Directions de l'OCDE. La Stratégie de l'OCDE pour l'Innovation, qui fait partie de ses priorités horizontales, en constitue un exemple récent. La Direction de l'éducation y a apporté une importante contribution pour ce qui concerne l'éducation et les compétences pour l'innovation.

L'éducation aujourd'hui : La Perspective de l'OCDE n'est qu'un des exemples de notre volonté récente de resserrer les liens entre les différentes analyses de la Direction et de mettre en évidence nos principaux messages. Il vient compléter notre publication annuelle phare : *Regards sur l'éducation*. Dans le cadre du nouveau programme GPS, les travaux que nous réalisons actuellement concernent la création d'un cadre de gestion des connaissances pour nos travaux sur l'éducation, l'intégration du socle factuel des analyses passées et actuelles dans ce cadre et l'établissement de meilleurs liens entre notre programme de travaux sur l'éducation et les programmes d'action économique et sociaux élargis de l'OCDE. En 2009, nous avons créé un espace de collaboration en ligne nommé *educationtoday* qui propose des informations, des données factuelles et des débats pertinents relatifs à l'impact de la crise sur l'éducation et des thèmes qui s'y rapportent.

Au vu des réactions positives venues saluer la première édition de *L'éducation aujourd'hui : La Perspective de l'OCDE* publiée en mars 2009, nous prévoyons maintenant de publier régulièrement cet ouvrage. Cette synthèse a été réalisée par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) qui dépend de la Direction de l'éducation, la rédaction ayant été confiée à David Istance. Dans la Division Indicateurs et Analyses, Marika Boiron, Niccolina Clements et Élisabeth Villoutreix ont assumé la responsabilité de l'édition, la mise en page et la relecture, tandis que Éric Charbonnier, Bo Hansson et Corinne Heckmann ont fourni les graphiques statistiques. Joanne Caddy et Cassandra Davis ont apporté leurs conseils ainsi que des services de coordination pour les activités de diffusion dans la Direction.



Barbara Ischinger

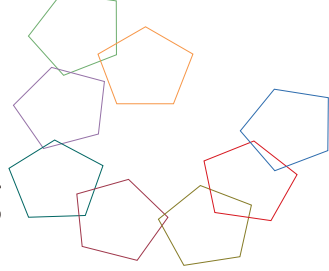
Directrice, Direction de l'éducation

La Direction de l'éducation est une entité du Secrétariat de l'OCDE et soutient l'engagement de l'Organisation pour une économie mondiale plus forte, plus saine et plus juste.

Nous fournissons des données comparatives et des analyses relatives aux orientations dans le domaine de l'éducation dans le but d'aider à construire des systèmes éducatifs efficaces et à améliorer les résultats de l'éducation. Nous constituons un forum dans lequel les gouvernements, le monde des affaires, la société civile et les enseignants peuvent partager leurs bonnes pratiques et apprendre les uns des autres.

Nos statistiques et indicateurs fournissent un socle factuel solide pour procéder à des comparaisons internationales relatives à tous les aspects des systèmes éducatifs. Nos analyses des diverses politiques facilitent l'apprentissage collégial entre pays car de nouvelles options sont explorées et les expériences sont comparées. Nos études sur l'éducation sont axées sur l'avenir et contribuent donc à la définition des programmes d'action en identifiant les problèmes à venir, en tirant partie de la totalité des travaux de l'OCDE.

Table des matières



Introduction	9
Chapitre 1 ■ Éducation et accueil des jeunes enfants	11
Introduction	12
Principales constatations	12
Orientations pour l'action publique	15
Chapitre 2 ■ Enseignement scolaire - Investissements, organisation et acquisition de connaissances	19
Introduction	20
Principales constatations	20
Orientations pour l'action publique	27
Chapitre 3 ■ Transitions au-delà de la formation initiale	31
Introduction	32
Principales constatations	32
Orientations pour l'action publique	37
Chapitre 4 ■ Enseignement supérieur	41
Introduction	42
Principales constatations	42
Orientations pour l'action publique	46
Chapitre 5 ■ Éducation et formation des adultes	51
Introduction	52
Principales constatations	52
Orientations pour l'action publique	55
Chapitre 6 ■ Résultats, bienfaits et rentabilité	59
Introduction	60
Principales constatations	60
Orientations pour l'action publique	67
Chapitre 7 ■ Équité et égalité des chances	71
Introduction	72
Principales constatations	72
Orientations pour l'action publique	78
Chapitre 8 ■ Innovation et gestion des connaissances	83
Introduction	84
Principales constatations	84
Orientations pour l'action publique	87

ENCADRÉS

Encadré 3.1 ■ Les jeunes et la crise.....	35
Encadré 8.1 ■ L'Innovation dans l'éducation.....	86

GRAPHIQUES

Graphique 1.1 ■ La plupart des enfants sont scolarisés bien avant cinq ans (2008).....	13
Graphique 2.1 ■ Taille moyenne des classes dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2008).....	21
Graphique 2.2 ■ Nombre total d'heures d'instruction prévues pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics (2008).....	23
Graphique 3.1 ■ L'achèvement des études secondaires du deuxième cycle est à présent la norme dans les pays de l'OCDE.....	34
Graphique 4.1 ■ Proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population (2008).....	43
Graphique 4.2 ■ Répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, par pays d'accueil (2008).....	45
Graphique 5.1 ■ Participation à des activités de formation formelles et/ou non formelles, selon le niveau de formation (2007).....	53
Graphique 6.1 ■ Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence scientifique dans les pays de l'OCDE (2006).....	61
Graphique 6.2 ■ Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence mathématique dans les pays de l'OCDE (2006).....	61
Graphique 6.3 ■ Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence en lecture dans les pays de l'OCDE (2006).....	62
Graphique 6.4 ■ Revenus du travail relatifs, selon le niveau de formation et le sexe pour la population âgée de 25 à 64 ans (2008 ou année de référence indiquée).....	64
Graphique 7.1 ■ 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, 2008.....	73
Graphique 7.2 ■ Proportion d'individus non scolarisés n'ayant pas terminé leurs études secondaires dans la population âgée de 20 à 24 ans, selon leur ascendance autochtone ou allochtone (2007).....	75

Ce livre contient des...

StatLink S 

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

En bas à gauche 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.



Remarques sur les pays et les niveaux d'enseignement couverts

Pays couverts

Pays de l'OCDE et pays partenaires : Les sources et les dates des données utilisées dans la présente publication étant très diverses, la liste des pays membres de l'OCDE n'est pas strictement la même dans toutes les entrées. Celles-ci couvrent les 33 pays qui étaient membres de l'OCDE lors de la préparation de ce rapport, ainsi qu'un certain nombre de pays et territoires partenaires. Israël et la Slovénie sont récemment devenus membres de l'OCDE et sont donc inclus dans la liste des pays membres mais pas dans le calcul des moyennes de l'OCDE.

Les données statistiques sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Niveaux d'enseignement

Les systèmes d'éducation varient considérablement d'un pays à l'autre, notamment en ce qui concerne l'âge auquel les élèves – en règle générale – débutent et finissent chaque niveau de scolarité, la durée des cours et les enseignements dispensés aux élèves. Ces variations compliquent beaucoup l'élaboration de statistiques comparables à l'échelle internationale dans le domaine de l'éducation. C'est pourquoi les Nations Unies ont créé une Classification internationale type de l'éducation (CITE), qui offre à la fois une base pour comparer les différents systèmes d'éducation et une terminologie normalisée.

Il convient de noter que cette publication utilise parfois une terminologie simplifiée par rapport à celle qui est utilisée dans la classification CITE et dans *Regards sur l'éducation 2010 : les indicateurs de l'OCDE*.

Niveaux d'enseignement et classification CITE

Enseignement préprimaire/éducation des jeunes enfants CITE 0

Première étape de l'instruction organisée. Les enfants peuvent y accéder dès 3 ans mais « l'éducation et l'accueil des jeunes enfants » ne sont cependant pas aussi limités en termes d'âges ou de préparation à la scolarité.

Enseignement primaire CITE 1

Conçu pour donner un solide enseignement de base. Âge d'accès : entre 5 et 7 ans. Durée : 6 ans en moyenne.

Enseignement secondaire, premier cycle CITE 2

Il complète l'enseignement de base et est d'ordinaire davantage structuré en disciplines. Dans certains pays, la fin de ce niveau marque la fin de l'enseignement obligatoire.

Enseignement secondaire, deuxième cycle CITE 3

L'enseignement est encore plus fortement spécialisé par discipline que dans le premier cycle du secondaire, les enseignants possédant des diplômes d'un niveau plus élevé. En règle générale, les élèves sont censés avoir accompli 9 années d'études ou achevé l'enseignement secondaire du premier cycle avant d'accéder à ce niveau et ils sont en général âgés de 15 ou 16 ans.

Enseignement post-secondaire, non tertiaire CITE 4

D'un point de vue national, les formations à ce niveau peuvent être rattachées soit à l'enseignement secondaire du deuxième cycle, soit à l'enseignement post-secondaire, mais du point de vue des comparaisons internationales, elles sont considérées comme étant de niveau post-secondaire car l'accès à ce niveau exige en règle générale d'avoir achevé un enseignement secondaire du deuxième cycle. Les contenus d'enseignement de ces cursus peuvent ne pas être d'un niveau beaucoup plus avancé que dans le deuxième cycle du secondaire et sont sans aucun doute d'un niveau inférieur à ceux de l'enseignement supérieur. La durée de cet enseignement représente d'ordinaire entre six mois et deux ans d'études à temps plein.

...

Enseignement tertiaire CITE 5 (sous-catégories 5A et 5B)

Le niveau 5 de la CITE est le premier stade de l'enseignement tertiaire. La classification CITE distingue deux niveaux: le niveau 5A qui correspond aux formations plus longues et plus théoriques, et le niveau 5B où les formations sont plus courtes et ont une orientation plus pratique. Il convient de noter cependant que dans la mesure où l'enseignement supérieur se différencie considérablement d'un pays à l'autre, la ligne de démarcation entre ces deux sous-catégories n'est pas toujours très nette.

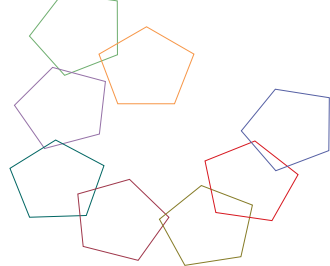
Programmes de recherche de haut niveau CITE 6

Cette deuxième étape de l'enseignement tertiaire est consacrée à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux.

Pour accéder aux définitions complètes et à l'ensemble des explications concernant la CITE, consulter : www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm.



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, directrice 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 huit 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. La présentation est entièrement modulaire, et non pas linéaire. Chacune des sections est divisée en *Introduction*, *Principales constatations* 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 rassemblés dans une bibliographie à la fin de chaque chapitre. Des graphiques et des encadrés illustrant les propos accompagnent le texte. Ce rapport fait appel au service *StatLinks* de l'OCDE : sous chaque tableau et graphique se trouve donc un URL stable.

Dans ses résultats et conclusions, ce rapport évite de se référer à des projets spécifiques, des unités organisationnelles et des structures internes de la Direction de l'éducation, car ils importent peu aux lecteurs extérieurs. Toutefois, les introductions à chaque chapitre mentionnent des projets spécifiques et des plans à mettre en place à l'avenir. Ce sont autant de balises supplémentaires qui permettent de faire le lien entre les résultats et les travaux entrepris.

Afin que le document conserve une taille raisonnable, on a opéré 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 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.

1

Éducation et accueil des jeunes enfants



La participation à l'éducation des enfants de trois et quatre ans est maintenant relativement élevée, bien que la couverture représente un tiers de ce groupe d'âge ou même moins dans plusieurs pays de l'OCDE. L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) bénéficie d'un rang de priorité dans les pays de l'OCDE et fait l'objet d'études, présentes et passées, de la part de l'OCDE. En 2006, l'OCDE a publié une étude de premier plan – Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil dont proviennent nombre de conclusions présentées ici – qui s'est prolongée depuis sous la forme d'un réseau international dont l'action est continue. On note des différences importantes entre les systèmes, entre ceux qui mettent l'accent sur la « préparation à l'école » et ceux qui privilégient une pédagogie sociale plus large, entre ceux qui font principalement appel aux fonds publics et ceux qui recourent aux ressources financières privées des ménages. L'éducation et les soins aux enfants prennent également une place différente. Améliorer la qualité de l'EAJE constitue une question universelle, tout comme une meilleure contribution de l'EAJE à l'équité.



INTRODUCTION

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, qui tendent de plus en plus à travailler tous les deux. 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 2006, 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 une analyse internationale antérieure parue 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. Depuis, le réseau Petite enfance, grands défis a poursuivi ses efforts pour aider les pays à développer des approches efficaces et de bonnes pratiques dans le secteur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE). Pour cela, il fait appel à son bureau central de recherche sur les nouvelles politiques, au développement d'informations et de méthodologies, à des ateliers et il encourage les échanges entre les professionnels du monde entier.


À l'avenir, les travaux relatifs à la « Promotion de la qualité dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants » étudieront les paramètres déterminants pour la qualité ainsi que les politiques qui stimulent et améliorent la qualité et les méthodes afin qu'elles soient mises en place de manière efficace. Ils se concentreront plus particulièrement sur la transition entre l'analyse des programmes et leur implémentation réussie. Notre travail vise aussi à améliorer la qualité des personnels de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants ainsi qu'à intégrer l'éducation précoce dans le cadre de politiques sociales plus larges et des besoins des parents actifs.

PRINCIPALES CONSTATATIONS

Dans la plupart des pays – mais pas tous – 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 (71.5 %) des enfants âgés de 3 et 4 ans sont inscrits à l'école et ce chiffre monte même à 79.8 % dans les pays de l'OCDE membres de l'Union européenne. 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, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suède, à un extrême, à moins d'un tiers en Australie, en Corée, en Grèce, en Suisse et en Turquie.

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur C1*

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 trois 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.

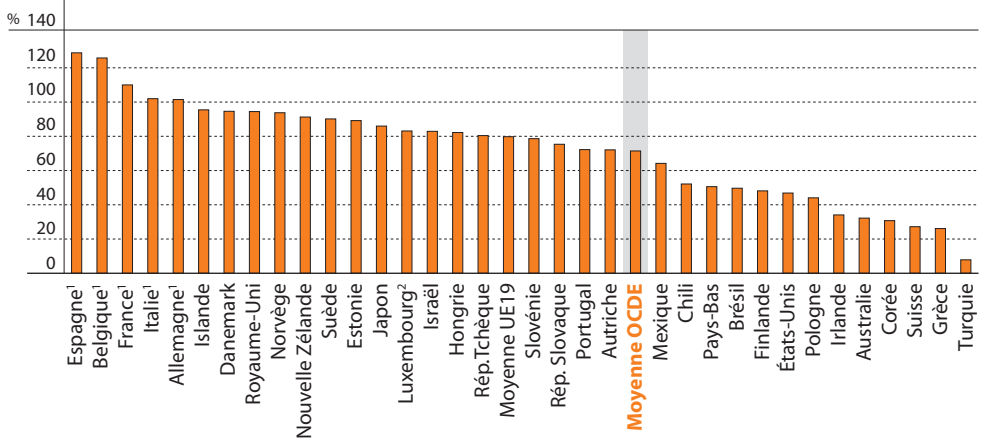
 *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil, 2006, Chapitre 4*



Graphique 1.1.

La plupart des enfants sont scolarisés bien avant cinq ans (2008)

Enfants scolarisés âgés de 4 ans ou moins, en pourcentage des enfants de 3 et 4 ans
Élèves scolarisés à temps plein ou à temps partiel, dans des établissements publics ou privés



1. Les taux « enfants de 4 ans ou moins en pourcentage de la population des enfants de 3 et 4 ans » comprennent un nombre significatif d'enfants de moins de 3 ans ; les taux nets entre 3 et 5 ans avoisinent 100 %.

2. Sous-estimé car de nombreux enfants résidents sont scolarisés dans les pays voisins.

Source : OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010* : Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932310415>

Les prestations subventionnées pour le pré-primaire 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 trois à six 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 trois 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 cinq ans, encore que de nombreux enfants soient scolarisés dès quatre ans en Australie, en Corée et dans certains États des États-Unis.


Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil, 2006, 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, 2006, 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.

 *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil, 2006, Chapitre 2*

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, 2006, Chapitre 2*

Les enfants handicapés et ceux qui ont des difficultés d'apprentissage et de comportement bénéficient d'un soutien supplémentaire plus faible au niveau pré-primaire qu'au niveau primaire : Le pourcentage médian d'enfants au niveau pré-primaire bénéficiant de ressources financières supplémentaires en raison de « handicaps » était de 1.1 % en 2003, 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 pré-primaire 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, 2008, Chapitre 4*

ORIENTATIONS POUR L'ACTION PUBLIQUE

Les mesures concernant l'éducation et l'accueil des jeunes enfants exigent une approche systémique et l'intégration des différentes formes d'éducation et d'accueil. Elles doivent permettre un accès universel à




ces services et bénéficier d'un partenariat solide et à égalité avec le reste du système éducatif. L'examen récent de ce secteur par l'OCDE 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 :** 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 fondements 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 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.
- **Fonder 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 au niveau des politiques budgétaires, sociales et du travail, et accroître les ressources destinées aux enfants ayant des besoins pédagogiques divers dans le cadre de programmes universels** : Les recherches montrent qu'il est plus efficace d'accroître dans les programmes universels le financement et les ressources destinées 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 accueil des jeunes enfants, 2006, Chapitre 10*



Références

OCDE (2006), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, Éditions OCDE.

OCDE (2008), *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs – Édition 2007*, Éditions OCDE.

OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

2

ENSEIGNEMENT SCOLAIRE – INVESTISSEMENTS, ORGANISATION ET ACQUISITION DE CONNAISSANCES



Des investissements considérables ont été consacrés à l'enseignement scolaire dans les pays de l'OCDE, y compris dans les salaires des enseignants. On observe des points communs ainsi que des différences notables, comme par exemple au niveau des croyances des enseignants (comme l'ont démontré les enquêtes TALIS sur les enseignants et la direction) et de l'utilisation du temps scolaire. Depuis l'étude de 2005 Le rôle crucial des enseignants, de nombreux travaux de l'OCDE ont analysé les caractéristiques des apprenants et de l'apprentissage ainsi que des enseignants et étudié comment améliorer la direction des établissements scolaires. Les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ont permis des analyses sur des aspects spécifiques de l'enseignement scolaire, tels que la perception de l'environnement par les élèves et la connaissance de l'environnement. Les travaux portant sur le rôle éducatif des technologies ont montré l'importance de leur usage à domicile pour les résultats scolaires. Les orientations relatives à l'enseignement scolaire soulignent le besoin de professionnaliser et d'innover, ce qui implique des réformes pour que l'apprentissage efficace soit placé au cœur de l'enseignement scolaire, au lieu de se contenter de modifier les structures et les systèmes administratifs. L'OCDE continue à promouvoir et analyser les bâtiments scolaires bien conçus et sûrs.



INTRODUCTION

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 au cœur 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 2005.

Dans ses travaux, l'OCDE a depuis procédé à une analyse très poussée portant sur les caractéristiques des apprenants, des enseignants et sur la nature des pratiques scolaires, notamment la direction d'établissement. Les orientations pour l'action publique ont 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.

L'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) se fonde sur l'expérience de quelque 90 000 enseignants et directeurs d'établissements scolaires, soit plus de 2 millions de professionnels dans 23 pays ; les premiers résultats ont été publiés en 2009. Tous les trois ans, les enquêtes du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE permettent de réaliser des analyses ciblées sur des aspects spécifiques de l'enseignement scolaire, qui vont des attitudes et de la perception des élèves aux caractéristiques de l'environnement d'apprentissage, en passant par l'allocation des ressources. Le travail du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) sur les sciences de l'apprentissage et l'utilisation de la technologie pour l'éducation, par exemple, représente un ensemble complémentaire d'études internationales sur des aspects spécifiques de l'enseignement scolaire. L'étude *Améliorer la direction des établissements scolaires* propose des analyses approfondies relatives aux différentes approches de la direction de ces établissements ainsi que des directives pratiques pour leur amélioration. Le Centre pour des environnements pédagogiques efficaces (CELE) a poursuivi son travail afin d'identifier les méthodes permettant de concevoir et d'offrir des établissements d'enseignement sûrs, sains et de qualité.

PRINCIPALES CONSTATATIONS

Seule une minorité d'élèves ne va pas au terme de la scolarité obligatoire, mais dans certains pays le chiffre s'élève tout de même à 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, la Belgique, le Chili, les États-Unis, la Hongrie, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et la Turquie. Toutefois, l'âge de la scolarité obligatoire n'est pas le même partout, et dans six de ces pays il est relativement élevé, s'établissant à 17 ou 18 ans (Allemagne, Belgique, Chili, États-Unis, Hongrie et Pays-Bas).

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur C1*

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 en 2000 égal à 100 pour les dépenses par élève, cet indicateur est passé à 125 en 2007 dans les pays de l'OCDE, bien plus que la moyenne de 88 en 1995 pour ces mêmes pays. (En comparaison, les



dépenses dans l'enseignement supérieur sont passées à 114 en 2007, l'indice étant même en régression dans plusieurs pays). Depuis 2000, l'augmentation des dépenses par élève a été très marquée dans certains pays, l'indice atteignant 152 en République tchèque, 171 en Hongrie, 163 en Irlande, 161 en Corée, 168 en République slovaque, 156 au Royaume-Uni et, parmi les pays partenaires, 186 en Estonie et 182 au Brésil. Seule l'Italie a connu une baisse des dépenses par rapport à 2000 (toute relative puisque l'indice est de 99).

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur B1*

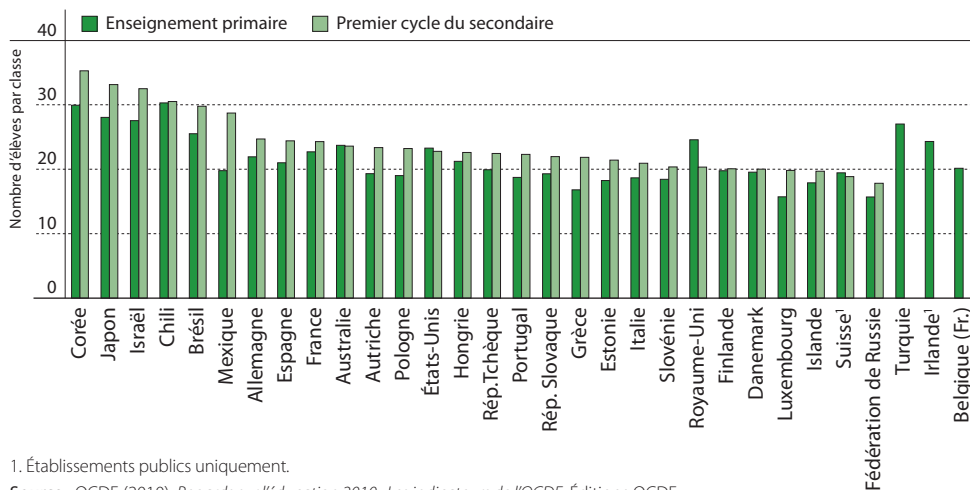
Les classes sont plus nombreuses dans le premier cycle du secondaire que dans les écoles primaires (presque trois élèves de plus par classe en moyenne), avec des différences marquées entre les pays :

La moyenne dans le premier cycle du secondaire est de 30 élèves par classe ou plus au Chili, en Corée, au Japon et en Israël, pays partenaire, alors qu'au Danemark, en Islande, au Luxembourg 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 (21.6 élèves par classe en moyenne dans les pays de l'OCDE) dans le primaire que dans le premier cycle du secondaire (23.9 par classe). Il y a quelques exceptions à cette constatation, la plus remarquable étant au Royaume-Uni avec une moyenne de 24.6 élèves en primaire et 20.4 dans le premier cycle du secondaire.

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur D2*

Graphique 2.1.

Taille moyenne des classes dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2008)



1. Établissements publics uniquement.


Source : OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932310491>


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 2008 dans 22 systèmes correspondant à 20 pays). Les hausses les plus importantes – les rémunérations




ont pratiquement doublé – s’observent en Hongrie et en Estonie, pays partenaire, où dans les deux cas la rémunération des enseignants reste relativement faible. Plus généralement, c’est dans les systèmes où les salaires des enseignants étaient les plus bas que les augmentations ont été les plus élevées. Les rémunérations sont restées stationnaires ou ont même connu un déclin (il est à noter que tous les pays ne communiquent pas de données sur les rémunérations) pour les enseignants expérimentés en Australie, les enseignants du secondaire en Belgique francophone, les enseignants au niveau maximum de salaires au Japon, les enseignants débutants en Norvège, les enseignants débutants du primaire et ceux avec 15 ans d’expérience ou plus en Suisse et les enseignants expérimentés en Espagne.

 *Regards sur l’éducation 2010 : Les indicateurs de l’OCDE, 2010, Indicateur D3*


Certains pays appliquent pour l’emploi des enseignants un modèle « axé sur la carrière » et d’autres un modèle « axé sur le poste », chacun avec leurs propres points forts et points faibles : 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 avec les besoins locaux. À l’inverse, les systèmes axés sur le poste 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 âgés 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, 2005, Synthèse*

On note des différences importantes entre les pays au niveau des croyances des enseignants sur la meilleure façon d’enseigner : Dans la plupart des pays, les enseignants envisagent leur travail comme une aide active aux élèves en vue de développer et d’élaborer leurs connaissances plutôt que comme une simple transmission de savoir (parmi les pays TALIS, l’exception est l’Italie, où une minorité d’enseignants partagent cet avis). Bien qu’une forte majorité d’enseignants favorisent une approche constructiviste en Australie, en Corée, en Europe du Nord et de l’Ouest et dans les pays scandinaves, la croyance en la transmission directe est beaucoup plus visible en Malaisie, en Amérique du Sud et en Europe méridionale. Les enseignants d’Europe de l’Est se situent entre les deux croyances.

 *Créer des environnements efficaces pour l’enseignement et l’apprentissage : Premiers résultats de TALIS, 2009, Chapitre 4 et résumé*

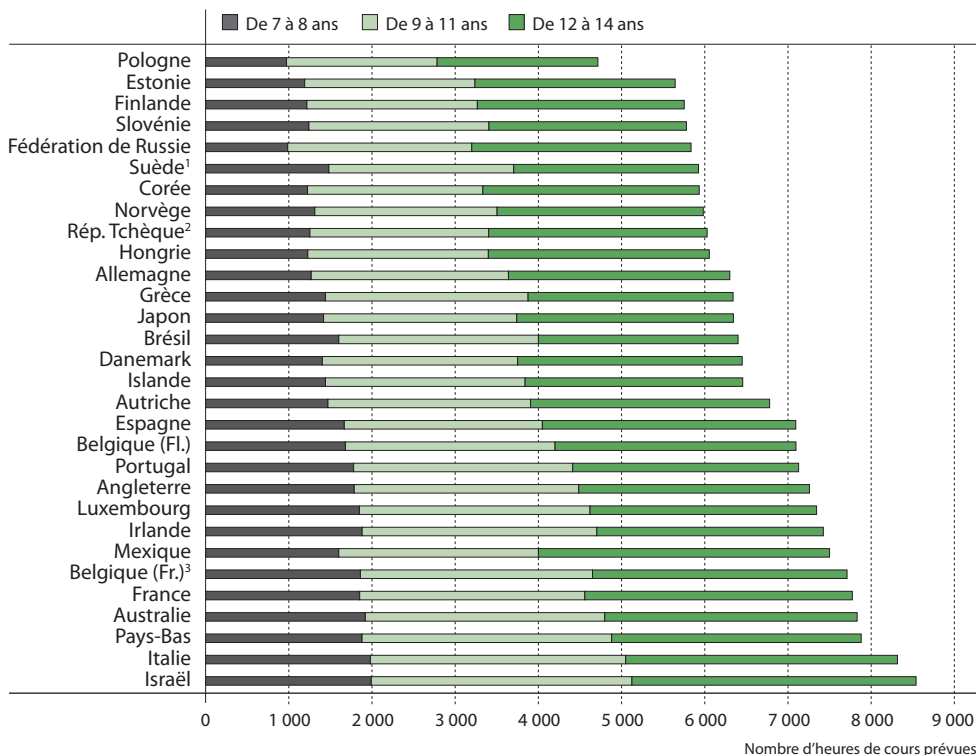
Les enseignants apprécient les évaluations et les informations en retour mais dans certains pays, une minorité importante ou même une majorité d’entre eux n’en ont reçu aucun ces dernières années : Dans les différents systèmes analysés par TALIS, la plupart des enseignants apprécient les évaluations et les informations en retour, déclarant qu’en général, ces derniers sont justes et utiles dans le cadre de leur travail. De plus, ils augmentent leur satisfaction professionnelle. Environ 13 % des enseignants ayant participé à l’enquête TALIS ont répondu qu’ils n’avaient pas été évalués ou reçu des informations en retour depuis cinq ans dans l’établissement scolaire où ils professaient ; cette moyenne atteint des niveaux beaucoup plus élevés en Espagne (46 %), en Irlande (26 %), en Italie (55 %) et au Portugal (26 %).

 *Créer des environnements efficaces pour l’enseignement et l’apprentissage : Premiers résultats de TALIS 2009, Chapitre 5 et résumé*



Graphique 2.2.

Nombre total d'heures d'instruction prévues pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics (2008)



1. Estimation car la répartition par âge n'est pas disponible.


2. Nombre minimum d'heures par an.

3. « Élèves de 12 à 14 ans » ne couvre que les âges de 12 et 13 ans.

Source : OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932310472>

De nombreux enseignants de l'enseignement secondaire inférieur participent à des activités de développement professionnel mais beaucoup affirment qu'ils aimeraient se développer encore davantage : Presque neuf enseignants sur dix ayant participé à l'enquête TALIS ont déclaré avoir participé à une activité structurée de développement professionnel dans les 18 derniers mois, bien qu'un quart environ ait déclaré ne pas avoir participé à ce type d'activité durant cette période au Danemark, en République slovaque et en Turquie. Malgré des niveaux de participation relativement élevés, plus de la moitié des enseignants (55 %) des pays TALIS affirment qu'ils aimeraient bénéficier de davantage de développement professionnel et que le manque d'opportunités adaptées constitue un facteur non négligeable dans ce cadre. Un tiers environ des enseignants interrogés ont mentionné un besoin important de formation comme aide à l'enseignement des étudiants ayant des besoins spéciaux d'apprentissage. Parmi les autres priorités de développement professionnel, on trouve l'enseignement avec les outils informatiques et la gestion des étudiants ayant un comportement difficile.


 *Créer des environnements efficaces pour l'enseignement et l'apprentissage : Premiers résultats de TALIS, 2009*, Chapitre 3 et Résumé



Il n'y a pas d'association évidente entre un nombre élevé d'« heures prévues d'instruction » pour les élèves de 7 à 14 ans et des performances académiques plus élevées à 15 ans : La moyenne des « heures prévues d'instruction » calculées sur la base des exigences pour les élèves de 7 à 14 ans se monte à 6 777 heures, la grande majorité d'entre elles étant obligatoire. Ce chiffre recouvre les heures obligatoires et non obligatoires pendant lesquelles les établissements scolaires doivent assurer un enseignement aux étudiants (le nombre réel d'heures peut être très différent, avec des variations supplémentaires par région ou type d'école). Les exigences varient fortement entre les pays de l'OCDE, de 4 715 en Pologne à 8 316 en Italie. Elles atteignent même 8 541 heures en Israël, pays partenaire. (La Pologne requiert donc à peine plus de la moitié du temps prévu d'instruction (55 %) par rapport à Israël et seulement 57 % par rapport à l'Italie). Les scores PISA ont connu une belle progression en Pologne et deux pays dont les résultats sont particulièrement bons – la Finlande et la Corée – se caractérisent également par de faibles heures prévues d'instruction, de 5 752 et 5 934 respectivement.

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur D4*

Des performances élevées semblent être associées avec un grand nombre d'heures de cours normal en termes relatifs et un nombre modéré d'heures dans l'absolu : Il semble que le rapport entre le nombre d'heures de cours normales et l'apprentissage hors de l'école ait une influence certaine. Dans les pays à fortes performances, la plus grande partie du temps d'apprentissage des étudiants (70 à 80 %) se déroule pendant les heures normales de cours alors que dans les pays aux performances plus faibles, la moitié du temps d'apprentissage des étudiants ou même plus se déroule en dehors des heures de cours normales. Une quantité supérieure d'heures ne confère pas en soi un avantage car dans de nombreux pays, on note que de multiples heures de cours normales de mathématiques sont en fait associées à des performances plus faibles si on compare avec un nombre d'heures modéré. Les exceptions sont la Corée, le Taipei chinois et Hong Kong-Chine : les étudiants qui passent de longues heures à apprendre les mathématiques dans des cours normaux obtiennent de bien meilleurs résultats que les autres étudiants.

 *Quality Time for Students : Learning In and Out of School, (à paraître), Chapitre 4*

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, 2008, Chapitre 1*


Les données PISA permettent d'analyser l'utilisation de l'ordinateur dans les établissements scolaires et à la maison de même que la relation entre cette utilisation et les performances scolaires. Sur la base des informations collectées en 2006, les principales constatations sont les suivantes :

- **Tous les étudiants des pays de l'OCDE sont maintenant familiarisés avec les ordinateurs :** moins de 1 % des étudiants de 15 ans ont déclaré ne jamais avoir utilisé un ordinateur dans les pays de l'OCDE.
- **L'utilisation fréquente des ordinateurs à la maison n'est pas corrélée avec un usage équivalent dans l'établissement scolaire :** La moyenne des étudiants de 15 ans dans l'OCDE qui déclarent utiliser



fréquemment des ordinateurs à la maison s'élève à 86 %, à comparer avec 55 % pour leur utilisation à l'école. La Hongrie constitue une exception où l'utilisation fréquente dans l'établissement scolaire (86 %) dépasse de peu l'utilisation fréquente à la maison (85 %).

- **Il existe une plus forte corrélation entre les performances scolaires et l'utilisation de l'ordinateur à la maison qu'entre ces performances et l'utilisation de l'informatique à l'école :** Dans la plupart des pays, les bénéficiaires d'un usage plus important de l'informatique à la maison ont tendance à être supérieurs à ceux d'une utilisation à l'école. Dans chaque pays, les étudiants qui répondent « rarement » ou « jamais » à la question de l'utilisation des ordinateurs à la maison obtiennent de moins bons résultats que leurs collègues qui déclarent les utiliser fréquemment. Toutefois, un usage plus intensif de l'ordinateur dans les établissements scolaires n'est pas associé à de meilleurs résultats.


 *Are the New Millennium Learners Making the Grade ? Technology Use and Educational Performance in PISA, 2010, Chapitre 5 et Résumé*

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, 2007, Chapitre 4*

Des chercheurs européens et nord-américains de premier plan ont résumé de vastes études sur l'apprentissage de manière à les rendre pertinentes pour les responsables de l'éducation et les décideurs politiques. Les conclusions transversales qui en ressortent suggèrent que l'environnement d'apprentissage le plus efficace devrait appliquer les principes suivants et qu'ils devraient tous être rassemblés, idéalement :

- **Reconnaître les apprenants en tant que participants essentiels**, encourager leur implication active et développer la compréhension de leur propre activité en tant qu'apprenant.
- **Se fonder sur la nature sociale de l'apprentissage** et encourager activement un apprentissage coopératif bien organisé.
- Être là où les professionnels de l'enseignement sont **complètement en phase avec les motivations des apprenants et le rôle clé des émotions** dans la réussite.
- **Être particulièrement sensibles aux différences individuelles** entre les apprenants, y compris leurs connaissances préalables.
- Concevoir des programmes **qui imposent beaucoup de travail et qui représentent un défi pour tous les participants, sans surcharge excessive**.
- Fonctionner avec des attentes claires, **faire appel à des stratégies d'évaluation cohérentes par rapport à ces attentes** et mettre l'accent sur un retour d'information formatif.
- **Promouvoir fortement la « connexité horizontale »** entre les domaines de savoir et les sujets ainsi que dans la communauté et le monde en général.

 *The Nature of Learning : Using Research to Inspire Practice, 2010, Chapitre 13 et Résumé*


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.

 *L'école face aux attentes du public : Faits et enjeux, 2006; Student Engagement at School : A Sense of Belonging and Participation : Results from PISA 2000, 2003.*

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 autochtones. 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.

 *Points forts des élèves issus de l'immigration : Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003, 2006, Chapitre 4*

À travers le monde entier, les élèves de quinze ans manifestent leur intérêt pour les problèmes environnementaux et considèrent que l'enseignement scolaire est leur principale source d'informations sur ce sujet : Partout dans le monde, les étudiants se déclarent très intéressés par les problèmes liés à l'environnement. Ils citent aussi l'enseignement scolaire – et plus spécifiquement les cours de géographie et de science, mais pas seulement – comme étant l'endroit où ils apprennent le plus sur l'environnement. La prise de conscience environnementale des étudiants semble aller de pair avec un niveau raisonnable de connaissances et de compétence scientifique. Par ailleurs, ceux qui possèdent un niveau de compétence plus faible dans les matières environnementales ont tendance à être plus optimistes et espérer une amélioration de l'environnement dans le futur, ce qui souligne le rôle important que l'éducation peut jouer dans la conscientisation.

 *Green at Fifteen? How 15-Year-Olds Perform in Environmental Science and Geoscience in PISA 2006, 2009, Chapitres 3 et 4*

Certains pays défendent vigoureusement le caractère public de l'enseignement scolaire en n'acceptant ni les subventions privées ni l'enseignement à domicile : Les écoles privées indépendantes (du gouvernement) sont autorisées dans la plupart des systèmes scolaires des pays de l'OCDE, même si leur fréquentation est généralement assez faible. Néanmoins, elles ne sont pas autorisées en Finlande, en République slovaque, en République tchèque et en Suède, ni en Corée pour ce qui concerne le premier cycle du secondaire. L'enseignement à domicile existe aussi dans de nombreux pays, même sous certaines conditions, mais il n'est pas accepté en Allemagne, en Corée, en Espagne, en Grèce, au Japon, au Mexique et au Brésil, pays partenaire, ni pour le premier cycle du secondaire dans les Républiques slovaque et tchèque.

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur D5*

Plus les parents sont proches de l'école, plus ils ont tendance à être satisfaits de ce qu'elle accomplit : 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 sont 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, sont 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, 2006, Chapitre 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 facteur 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 aux acquis de leurs élèves. 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*, 2005, Résumé

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 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 d'un 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 soient 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*, 2008, résumé ; aussi *Améliorer la direction des établissements scolaires : Volume 3 : La boîte à outils*, 2010

- **Promouvoir la conscientisation des éducateurs, des parents et des décideurs vis-à-vis des conséquences d'une meilleure maîtrise des TIC** : Les décideurs doivent admettre que, dans nos sociétés du 21^e siècle, les étudiants ont besoin de la technologie et de l'accès aux médias numériques pour leurs apprentissages. Les enseignants et le monde de l'enseignement en général doivent entendre ce message clair, tout comme les parents : ils assument une responsabilité centrale dans le développement de comportements responsables lors de l'utilisation des médias numériques.
- **Identifier et encourager le développement des aptitudes et compétences du 21^e siècle** : Les aptitudes et les compétences exigées par l'économie du savoir reposent sur les TIC ou sont améliorées par les TIC. Les autorités devraient identifier et conceptualiser l'ensemble des compétences indispensables dans le but de les adjoindre aux prérequis éducatifs que les étudiants doivent maîtriser à la fin du cycle de scolarité obligatoire.
- **Adopter des approches globales des TIC dans l'enseignement** : Nombre de pays n'ont pas mis en place de politiques globales pour l'utilisation scolaire des TIC. Les différents paramètres qui influencent




L'utilisation des TIC à l'école sont un environnement général favorable, l'inclusion des TIC lors de la conception des programmes scolaires, un engagement fort de la part des enseignants et de la direction à implémenter un enseignement riche en TIC. Les politiques actuelles et leurs résultats devraient être évalués de manière critique en tenant compte d'un tel cadre global.

- **Adapter les environnements scolaires puisque le nombre d'ordinateurs à l'école progresse et que les outils d'apprentissage numériques vont croissant** : Les étudiants doivent toujours pouvoir disposer d'un ordinateur et l'utiliser en fonction des travaux individuels ou de groupe à effectuer. Les gouvernements devraient offrir les conditions nécessaires pour favoriser les innovations et évaluer leurs effets.
- **Promouvoir un usage plus intensif de l'ordinateur à l'école ainsi que la recherche expérimentale sur ses effets** : Les bénéfices de l'utilisation de l'ordinateur à la maison dérivent en partie du fait que sa fréquence a dépassé un seuil critique, bien plus élevé que son utilisation à l'école, qui reste relativement marginale. Les gouvernements doivent instaurer les incitants nécessaires afin que les enseignants s'investissent suffisamment dans les TIC pour que leurs bénéfices se matérialisent. Ils devraient aussi soutenir la création d'un socle factuel de méthodes efficaces.

 *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA, 2010, Chapitre 5 et Résumé*

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 ; School Safety and Security : Keeping Schools Safe in Earthquakes, 2004*



Références

OCDE (2003), *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*, Éditions OCDE.

OCDE, (2004), *School Safety and Security: Keeping Schools Safe in Earthquakes*, Éditions OCDE.

OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Éditions OCDE.

OCDE (2005), *Recommandation de l'OCDE relative aux lignes directrices sur la sûreté sismique des établissements scolaires*, Éditions OCDE.

OCDE (2006), *Points forts des élèves issus de l'immigration : Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003*, Éditions OCDE.

OCDE (2006), *L'école face aux attentes du public : Faits et enjeux*, Éditions OCDE.

OCDE (2007), *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable (par Simon Field, Malgorzata Kuczera et Beatriz Pont)*, Éditions OCDE.

OCDE (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires : Volume 1 : Policy and Practice* (by Beatriz Pont, Deborah Nusche and Hunter Moorman), Éditions OCDE.

OCDE (2009), *Créer des environnements efficaces pour l'enseignement et l'apprentissage : Premiers Résultats de TALIS*, Éditions OCDE.

OCDE (2009), *Green at Fifteen? How 15-Year-Olds Perform in Environmental Science and Geoscience in PISA 2006*, Éditions OCDE.

OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

OCDE (2010), *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA*, Éditions OCDE.

OCDE (2010), *Améliorer la direction des établissements scolaires : Volume 3 : La boîte à outils* (par Louise Stoll et Julie Temperley), Éditions OCDE.

OCDE (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (édité par Hanna Dumont, David Istance et Francisco Benavides), Éditions OCDE.

OCDE (à paraître), *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*, Éditions OCDE.

3

Transitions au-delà de la formation initiale



Les analyses de l'OCDE ont largement examiné les questions, les dispositifs et les politiques en rapport avec les transitions au-delà de la scolarité 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. L'enseignement et la formation professionnels, qui ont été quelque peu négligés par rapport à l'enseignement général et aux programmes de niveau universitaire et qui souvent ne répondent pas de manière satisfaisante aux attentes du marché du travail, ont fait l'objet d'études récentes de l'OCDE, débouchant sur une nouvelle publication, « Learning for Jobs ». 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, de les intégrer dans une perspective de formation tout au long de la vie 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.




INTRODUCTION

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. Les orientations pour l'action publique ont 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.


L'enseignement et la formation professionnels (EFP) n'avaient plus été étudiés de manière aussi fouillée par l'OCDE depuis longtemps. Elle a donc procédé récemment à des analyses des politiques d'EFP et des innovations systémiques dans le secteur de l'EFP. Le travail au niveau du secondaire ainsi que les apprentissages, repris dans le nouveau rapport d'envergure *Learning for Jobs*, seront maintenant étendus vers le rôle de l'enseignement professionnel post-secondaire et tertiaire, pour baliser les chemins vers l'emploi. À l'avenir, la Stratégie des compétences de l'OCDE permettra une meilleure compréhension des chaînes d'approvisionnement nationales, depuis l'acquisition et le développement des compétences jusqu'à leur utilisation sur le marché du travail et dans la société au sens large, mais aussi du rôle qu'elles jouent dans l'obtention d'un meilleur travail, une productivité accrue et en définitive de meilleurs résultats économiques et sociaux.

PRINCIPALES CONSTATATIONS

L'enseignement secondaire scolarisé 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 (83 %) 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, Finlande, Hongrie, Japon, Norvège, Pologne, République tchèque, République slovaque, Slovénie, Suède et Estonie, pays partenaire). Seule une minorité de jeunes de 17 ans est scolarisée au Mexique (49 %) et en Turquie (39 %). 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 (12 %) 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 [5 %], au Canada [8 %], en Grèce [9 %], en Irlande [5 %], en Nouvelle-Zélande [4 %], aux Pays-Bas [6 %] et en Turquie [6 %], la Fédération de Russie étant loin devant avec 53 %).

 *Regards sur l'éducation 2010: Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur C1*

Une proportion très élevée des jeunes adultes – encore récemment à l'intérieur du système éducatif – ont achevé le deuxième cycle du secondaire, même s'ils représentent encore une minorité dans certains pays : 79 % en moyenne des 25-34 ans des pays de l'OCDE terminent au minimum le deuxième cycle du secondaire (2008). Ce taux atteint ou dépasse 90 % au Canada, en Corée, en Finlande, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque, en Slovénie, en Suède et en Suisse, ainsi que dans la Fédération de Russie. En matière de participation à l'éducation formelle, la grande coupure se situait historiquement à la fin du premier cycle du secondaire, mais il apparaît clairement que cette césure se déplace vers le niveau supérieur. Cela accentue évidemment le désavantage relatif que représente le non achèvement de l'enseignement secondaire supérieur pour une minorité de jeunes. En effet, seule la moitié ou moins des jeunes adultes ont atteint ce niveau au Mexique (40 %), au Portugal (47 %) et en Turquie (40 %), ainsi qu'au Brésil, pays partenaire (50 %).

 *Regards sur l'éducation 2010: Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur A2*



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, en Pologne, en République tchèque et en Slovénie et plus de 90 % en Finlande (93 %) et en Suède (92 %). 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 (42 %), en Grèce (46 %) et en Irlande (34 %) et dans la Fédération de Russie (54 %), et deux-tiers en Corée (67 %). En Autriche (22 %) et en Irlande (23 %), plus d'un jeune de 18 ans sur cinq est scolarisé dans des formations post-secondaires non supérieures, à comparer avec une moyenne de 3 % dans toute l'OCDE.

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur C1*


L'achèvement du deuxième cycle du secondaire est devenu la norme au cours des 20-30 dernières années : Alors qu'en 2008, 8 sur 10 jeunes adultes (80%) ont achevé le deuxième cycle du secondaire dans les pays de l'OCDE, la proportion correspondante pour les personnes âgées de 45 à 54 ans se situait aux deux tiers (68 %) et à un peu moins (58 %) 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 39 % à 75 % en Grèce, de 45 % à 85 % en Irlande et de 29 à 65 % en Espagne. L'augmentation est particulièrement remarquable au Chili, de 39 % pour le groupe plus âgé à plus du double (85 %) pour les jeunes adultes, et en Corée ce pourcentage a explosé, passant de 40 à 98 %.

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur A1*

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 (6,8 années) sera désormais consacrée à se former. En Allemagne (pour les hommes), au Danemark, en Finlande, en Islande, aux Pays-Bas, en Pologne (pour les femmes), en Slovénie, en Suède (pour les femmes) et en Estonie (pour les femmes), pays partenaire, 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, le Japon, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Suisse et la Turquie). En Italie, en Norvège, en Slovénie, en Suède et en Estonie, pays partenaire, une jeune femme peut s'attendre à être scolarisée en moyenne un an de plus qu'un jeune homme.

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur C3*

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 (54,9 %) et les filières préprofessionnelles et professionnelles, et celles associant formation et emploi. Cela étant, plus de 65 % sont scolarisés dans des filières « générales » au Canada, au Chili, en Corée, aux États-Unis, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Islande, en Israël, au Japon, au Mexique, au Portugal ainsi qu'au Brésil, en Estonie et en Inde, pays partenaires. 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 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur C1*



L'enseignement et la formation professionnels (EFP) ont généralement été négligés : L'EFP peut jouer un rôle fondamental dans la préparation des jeunes au travail, le développement des compétences des adultes et la réponse aux attentes de l'économie vis-à-vis du marché du travail. Malgré cela, l'EFP a été quelque peu marginalisé dans les débats, puisqu'il a souvent été éclipsé par la mise en avant croissante de l'enseignement général et du rôle des écoles dans la préparation des étudiants à l'enseignement universitaire. Son statut n'est pas non plus très positif auprès des étudiants et du grand public. Rares sont les informations disponibles sur l'EFP et encore moins des informations comparables entre pays de manière fiable.

Learning for Jobs, 2010, Résumé et orientations et Chapitre 1

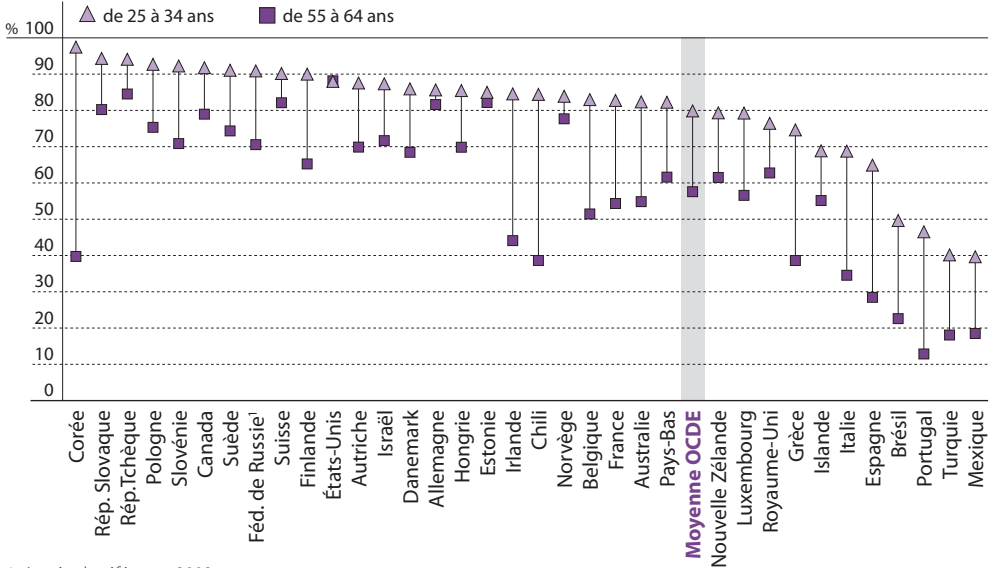
Alors que les programmes de formation professionnelle améliorent la compétitivité, nombre d'entre eux ne répondent pas aux attentes du marché du travail : De nombreux emplois non qualifiés qui existaient encore dans les pays de l'OCDE il y a une génération disparaissent à un rythme soutenu. De plus, ces pays se fondent sur la qualité des biens et services qu'ils fournissent pour être concurrentiels. Ces constatations expliquent qu'il est nécessaire de pouvoir compter sur une main d'œuvre dotée de compétences commerciales, techniques et professionnelles de niveau moyen, compétences que l'on obtient habituellement au terme de programmes d'enseignement professionnel, à côté des compétences élevées associées à l'enseignement universitaire. Toutefois, les systèmes d'EFP se trouvent confrontés à des défis majeurs et les programmes de formation professionnelle destinés aux jeunes, souvent rattachés à des établissements scolaires, ont tendance à développer leur propre dynamique, ce qui peut les isoler facilement des économies modernes qui évoluent rapidement.

Learning for Jobs, 2010, Résumé et orientations et Chapitre 2

Graphique 3.1.

L'achèvement des études secondaires du deuxième cycle est à présent la norme dans les pays de l'OCDE (2008)

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



1. Année de référence 2002.

Source : OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932310092>



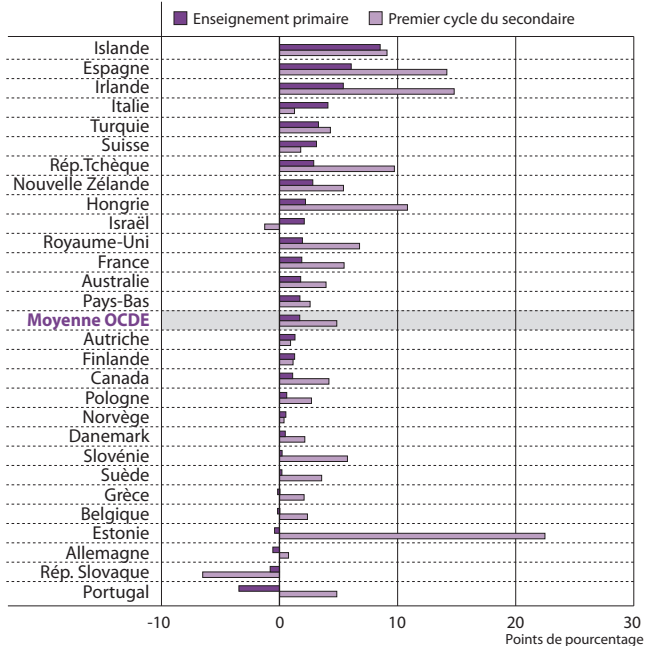
Encadré 3.1. Les jeunes et la crise

La crise économique a touché le marché du travail à plusieurs égards. Le travail à temps partiel a augmenté, le temps de travail moyen a diminué chez les travailleurs à temps plein et le nombre de travailleurs sous contrat temporaire a régressé dans les pays européens (Hijman, 2009). Dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage a augmenté de 2.0 points de pourcentage entre 2008 (5.0 %) et 2009 (7.0 %) dans l'ensemble. Toutefois, son taux de progression varie selon l'âge et le niveau de formation.

Ce sont les jeunes qui ont été les plus durement touchés. Le taux de chômage des 15-29 ans a augmenté de 3.3 points de pourcentage en moyenne, dans les pays de l'OCDE (de 10.2 % à 13.5 %) (OCDE, 2010b). Sous l'effet de la crise économique, la sélectivité s'intensifie sur le marché du travail et le manque de compétences pertinentes ou d'expérience accroît le risque de chômage auquel s'exposent ceux qui entrent dans la vie active. L'importance de ce risque varie en fonction du niveau de formation.

C'est chez les plus qualifiés que le chômage a le moins augmenté entre 2008 et 2009 dans les pays de l'OCDE (sauf au Chili, en Corée, aux États-Unis, au Japon et au Mexique). Le taux de chômage a progressé de 4.8 points de pourcentage chez ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais de 1.7 points de pourcentage chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Les moins qualifiés sont plus susceptibles de travailler dans des secteurs qui ont été frappés de plein fouet par la crise, comme la construction et l'industrie automobile.

Variation du taux de chômage dans la population âgée de 15 à 29 ans (2008-09)




Source : OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE ; Hijman, R. (2009), "The Impact of the Crisis on Employment", *Statistics in Focus* 79/2009, Eurostat; and OECD (2010), *OECD Employment Outlook 2010*, OECD Publishing.


StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932310453>



Dans certains pays, les jeunes adultes ne peuvent associer formation et emploi : Le parcours suivi pendant la période de 6.8 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 dans les pays suivants : Belgique (0.6 sur 6.9 années d'études), Espagne (0.8 sur 5.5), Grèce (0.4 sur 6.6), Hongrie (0.4 sur 7.1), Italie (0.6 sur 6.8), Japon (0.9 sur 5.9 années d'études jusqu'à 24 ans), Luxembourg (0.4 sur 7.8), Portugal (0.6 sur 6.0) et Turquie (0.6 sur 3.7).

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur C3*

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, Pays-Bas et Suisse).

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur C3*

Dans l'ensemble de l'OCDE, 7.0 % des jeunes de 15 à 19 ans ne sont ni scolarisés ni pourvus d'un emploi, cette proportion étant multipliée par plus de deux (14.7 %) 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 2008 atteint un pourcentage à deux chiffres sont l'Espagne (10.5 %), Israël (22.2 %) et la Turquie (32.6 %), avec des chiffres relativement élevés au Brésil, pays partenaire (13.8 %). L'effectif des tout jeunes adultes ni scolarisés ni pourvus d'un emploi est en règle générale sensiblement plus important : près ou plus de 20 % des 20-24 ans se trouvaient dans cette situation au Brésil (22.5 %), en Italie (22.0 %), en Espagne (19.4 %), le pourcentage étant là encore très élevé en Israël (37.5 %) et en Turquie (44.6 %)

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur C3*


Dans des économies en rapide évolution, l'orientation professionnelle joue un rôle encore plus critique mais elle souffre de sérieuses faiblesses dans nombre de pays de l'OCDE : Les jeunes se voient confrontés à une série de choix difficiles en matière de formation et de travail, normalement pour la vie ; l'orientation professionnelle vise à les aider à prendre les bonnes décisions. Néanmoins, l'orientation professionnelle montre de réelles faiblesses dans de nombreuses contrées. Trop souvent, les personnes chargées de cette orientation ne sont pas assez familiarisées avec les problèmes du marché du travail ; les services d'orientation peuvent être fragmentés et simplement réactifs, manquer des ressources nécessaires, de sorte que ceux qui en ont le plus besoin risquent de ne pas en bénéficier ; beaucoup d'orientateurs sont rattachés à des établissements scolaires et risquent donc de donner des conseils partiels, trop théoriques ; les informations pertinentes relatives au marché du travail sont trop souvent indisponibles ou difficilement compréhensibles ; le socle factuel des méthodes efficaces en matière d'orientation professionnelle est trop faible.

 *Learning for Jobs, 2010, Résumé et orientations et Chapitre 3*

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 la seule 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, 2008, 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*

ORIENTATIONS POUR L'ACTION PUBLIQUE

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*




L'étude récente sur l'EFP a permis de formuler cinq recommandations clés sur la base d'analyses et d'études de grande envergure. Il s'agit de :

- **Procurer un ensemble adéquat de compétences, adaptées au marché du travail** : Fournir une variété de lieux d'EFP reflétant à la fois les préférences des étudiants et les attentes des employeurs et répartir les coûts entre le gouvernement, les employeurs et les personnes, en fonction de ceux qui en tirent le bénéfice. Impliquer les employeurs et les syndicats dans la conception des programmes scolaires afin de s'assurer que les compétences enseignées correspondent à celles dont le marché du travail moderne a besoin tout en veillant à ce que l'EFP permette l'acquisition de compétences génériques et transmissibles et que les étudiants concernés possèdent les compétences adéquates de numératie et de littératie.
- **Réformer l'orientation professionnelle afin qu'elle fournisse à tous des conseils pertinents** : Développer un métier d'orientateur professionnel cohérent, indépendant du conseil psychologique et fondé sur des informations éclairées sur le marché du travail. Reconnaître l'importance de l'orientation en lui offrant les ressources nécessaires et en l'évaluant comme il se doit, et veiller à fournir des informations objectives et abondantes sur les carrières et les parcours, notamment au travers de partenariats avec les employeurs.
- **Recruter un nombre suffisant d'enseignants et de formateurs et s'assurer qu'ils sont bien informés des attentes actuelles du marché du travail et préparés du point de vue pédagogique** : Promouvoir des parcours de recrutement plus souples et permettre aux personnes bénéficiant d'un savoir spécialisé de devenir plus facilement enseignant dans le cadre de l'EFP. Assurer une préparation pédagogique suffisante des formateurs, adaptée aux matières à enseigner. Encourager le travail à temps partiel et les échanges entre les établissements d'EFP et les entreprises, afin que les enseignants concernés puissent actualiser leurs connaissances. Les formateurs actifs dans les entreprises doivent aussi passer du temps dans les établissements d'EFP afin d'améliorer leurs compétences pédagogiques.
- **Tirer tous les bénéfices de la formation sur le lieu de travail** : Recourir le plus possible à la formation sur le lieu de travail dans les premiers temps de l'EFP, en s'assurant que le système encourage la participation des employeurs et des étudiants et que la formation soit de bonne qualité (avec une assurance qualité efficace et un cadre contractuel clair pour les apprentis). Soutenir la formation sur le lieu de travail et répondre à une demande accrue d'EFP à temps plein en temps de crise économique.
- **Soutenir le système de l'EFP en impliquant les parties prenantes et en encourageant la transparence** : Impliquer systématiquement les employeurs, les syndicats et les autres parties prenantes clés dans l'action publique relative à l'EFP, dans son offre ainsi que dans les cadres de certification, en renforçant l'assurance qualité et en adoptant des cadres d'évaluation nationaux afin de soutenir une qualité cohérente. Renforcer le corpus d'informations sur les résultats de l'EFP sur le marché du travail ainsi que la capacité institutionnelle d'utiliser ces informations.

 *Learning for Jobs*, 2010, Chapitres 2-6 et Résumé

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



Références

- Hijman, R. (2009), "The Impact of the Crisis on Employment", *Statistics in Focus* 79/2009, Eurostat.
- OCDE (2007), *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*, Éditions OCDE.
- OCDE (2007), *Systèmes de certification : Des passerelles pour apprendre à tout âge*, Éditions OCDE.
- OCDE (2008), *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs* – Édition 2007, Éditions OCDE.
- OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
- OCDE (2010), *Learning for Jobs*, Éditions OCDE.
- OECD (2010), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2010*, Éditions OCDE.

4

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



L'enseignement supérieur (ou tertiaire) 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. De 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. Malgré des coûts individuels de plus en plus élevés, l'enseignement supérieur reste principalement une entreprise publique dans la plupart des pays. Parmi les travaux de premier plan consacrés par l'OCDE à l'enseignement supérieur, on peut citer des travaux sur l'internationalisation, un examen approfondi de l'enseignement supérieur, du rôle local des établissements d'enseignement supérieur (EES), de l'avenir de l'enseignement supérieur et une étude de faisabilité sur l'évaluation des performances de l'enseignement supérieur (AHELO). Dans ses orientations pour l'action publique, l'OCDE met en avant le besoin de développer et d'œuvrer dans le sens de visions stratégiques, de veiller à ce que l'assurance qualité soit un instrument d'amélioration et de responsabilisation, et d'utiliser le partage des frais entre l'État et les étudiants comme principe pour financer le secteur.



INTRODUCTION


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. Une étude de premier plan relative à l'enseignement supérieur a été achevée en 2008 (publiée en deux volumes). L'étude de faisabilité pour l'Évaluation internationale des Résultats de l'Enseignement supérieur (AHELO) ouvre de nouveaux horizons dans l'évaluation des résultats de l'enseignement supérieur à l'échelle internationale. Les analyses régionales de cet enseignement et la croissance citadine démontrent les bénéfices d'une interaction plus forte entre les établissements et les acteurs locaux pour renforcer le développement social et économique.

Les travaux de l'OCDE sur l'internationalisation dans l'enseignement supérieur remontent loin ; ils comprennent des développements et des analyses statistiques, une évaluation de l'action publique et la formulation des *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier* de l'OCDE/UNESCO. Les travaux relatifs à l'avenir de l'enseignement supérieur ont permis de définir des scénarios pour le futur et d'examiner les tendances de la globalisation, de la démographie et de la technologie dans l'enseignement supérieur.

Les orientations issues de ces vastes travaux incluent le besoin de développer et de travailler dans le sens de visions stratégiques, de s'assurer que l'assurance qualité soit un instrument d'amélioration et de responsabilisation, et d'utiliser le partage des frais entre l'État et les étudiants comme principe pour financer le secteur

PRINCIPALES CONSTATATIONS

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 de niveau universitaire affichent une augmentation de plus de 20 points de pourcentage depuis la moitié des années 1990 : 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 Islande, en Pologne, en Slovénie et en Suède (2008). 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 de niveau universitaire ont augmenté de presque 20 points de pourcentage dans la zone OCDE depuis 1995, et de plus de 20 points depuis 2000 en Australie, en Corée, aux États-Unis, en République slovaque et en République tchèque.

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur A2 et Indicateur C1*

Plus de la moitié de la population des pays de l'OCDE accédera à l'enseignement de niveau universitaire 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 universitaire dépassant 50 % d'une cohorte d'âge deviennent la norme dans les pays de l'OCDE, avec 56 % de moyenne. (Il s'agit des « taux nets d'accès » qui correspondent à la proportion d'une cohorte d'âge synthétique qui accède à l'enseignement de type universitaire à un moment donné de la vie, compte tenu de l'évolution actuelle de la scolarisation à ce niveau d'enseignement.) En 2008, 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 Corée, en Finlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, au Portugal et en République slovaque.

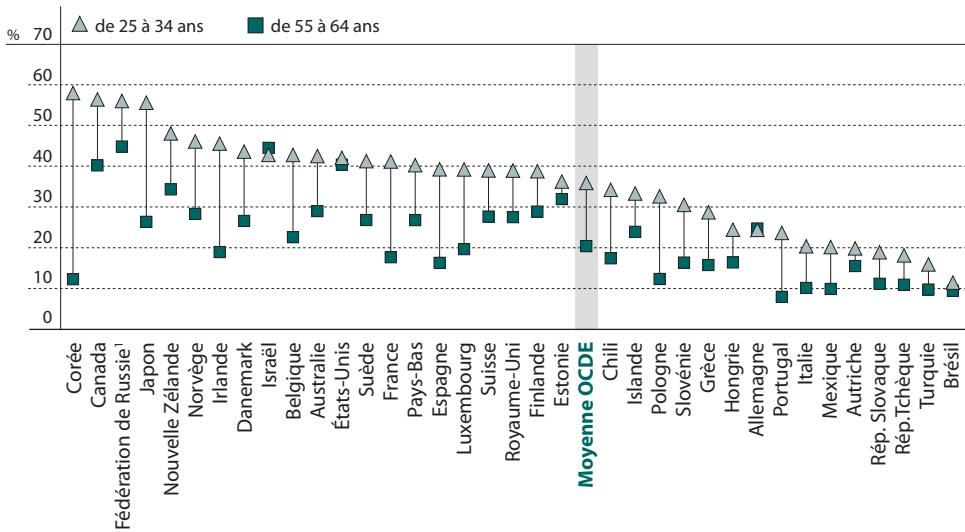
 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur A2; Tertiary Education for the Knowledge Society : Volume 1, 2008, Chapitre 2.*



Graphique 4.1.

Proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population (2008)

En pourcentage, par groupe d'âge



1. Année de référence 2002.

Source : OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932310092>


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 23 pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données, 30% des étudiants de l'université (formation supérieure de type A) ne vont pas au terme de leur formation. Les taux d'achèvement varient considérablement. Dans certains pays, plus des trois quarts des universitaires achèvent leurs études avec succès : le Japon (93%), le Portugal (86%), la Corée (84%), le Danemark (82%), le Royaume-Uni (81%), l'Australie (80%), l'Espagne (79%) et la Fédération de Russie (80%), pays partenaire. Aux États-Unis, au Mexique, en Nouvelle-Zélande et en Suède, en revanche, moins de six étudiants sur dix qui accèdent à l'université en sortent diplômés, même si pour la Suède, ce chiffre inclut les personnes inscrites pour des cours séparés et n'ayant pas l'intention d'achever un programme complet. 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 et en Nouvelle-Zélande où près des deux tiers des étudiants ne vont pas au terme de leur formation, et en Pologne où ce pourcentage atteint plus de 80%.

Regards sur l'éducation 2010: Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur A4

L'enseignement supérieur représente un peu moins d'un tiers des dépenses au titre des établissements d'enseignement dans la zone de l'OCDE, soit 2 % de leur PIB ou plus pour certains pays : La taille des systèmes, les filières proposées aux étudiants, la durée des formations et l'organisation de l'enseignement variant considérablement d'un pays à l'autre, le niveau des dépenses que les pays consacrent à l'enseignement supérieur présente de grands écarts. Le Canada, le Chili, la Corée et les États-Unis sont




les pays qui affectent le pourcentage le plus élevé de leur PIB (2 % ou plus) à leurs établissements d'enseignement supérieur. Trois de ces pays sont également ceux où le pourcentage des dépenses privées est le plus élevé: le Chili (1.7 % du PIB), la Corée (1.9 %) et les États-Unis (2.1 %).

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur B2*

L'enseignement supérieur reste prioritairement une entreprise publique dans la zone de l'OCDE :

On n'a pas observé de baisse dans le nombre d'inscriptions et dans le financement public ou privé de l'enseignement supérieur public dans les pays de l'OCDE. Excepté au Japon et en Corée, l'enseignement supérieur reste d'abord une entreprise publique : le secteur privé commercial reste marginal dans la majorité des pays, plus encore dans le cas des programmes de recherche avancée. Au moment de la rédaction de cet ouvrage, les établissements d'enseignement supérieur n'avaient pas non plus connu un déclin important des financements publics ; bien au contraire, leurs budgets ont augmenté ces dernières années et ce, par étudiant dans la plupart des cas. Les étudiants et leurs familles ont toutefois ressenti un changement important car ils contribuent davantage qu'avant aux coûts de l'enseignement supérieur. Dans la majorité des pays, néanmoins, l'enseignement supérieur continue à bénéficier de manière significative de subventions publiques

 *Enseignement supérieur à l'horizon 2030 – Volume 2, Globalisation, 2009, Chapitre 9*

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 – Finlande, Pologne et Portugal et Estonie, pays partenaire – 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, Espagne, Grèce, Mexique, République tchèque, Suisse, Croatie et Fédération de Russie, pays partenaires – n'a mis en place aucun dispositif de prêt et fonde son aide aux étudiants sur les subventions.

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

L'effectif des étudiants étrangers a quadruplé depuis 1975 et est fortement concentré dans un petit nombre de pays d'accueil, représentant 15 % ou plus de la population d'étudiants dans l'enseignement supérieur pour plusieurs d'entre eux :

Dans les années 90, 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 0.8 million en 1975, a atteint 3.3 millions en 2008. Les étudiants étrangers sont fortement concentrés dans un petit nombre de pays. La moitié vient étudier dans les cinq principaux pays d'accueil (Allemagne, Australie, États-Unis, France et Royaume-Uni), et 14 % dans les trois autres (Canada [6 %], Japon [4 %] et Fédération de Russie, pays partenaire [4 %]). Les étudiants étrangers représentent 15 % ou plus de la population des étudiants de l'enseignement supérieur en Australie (20.6 %), en Autriche (15.5 %), au Royaume-Uni (14.7 %) et en Suisse (14.1 %). En chiffres absolus, les nombres les plus élevés d'étudiants internationaux proviennent de Chine et d'Inde.

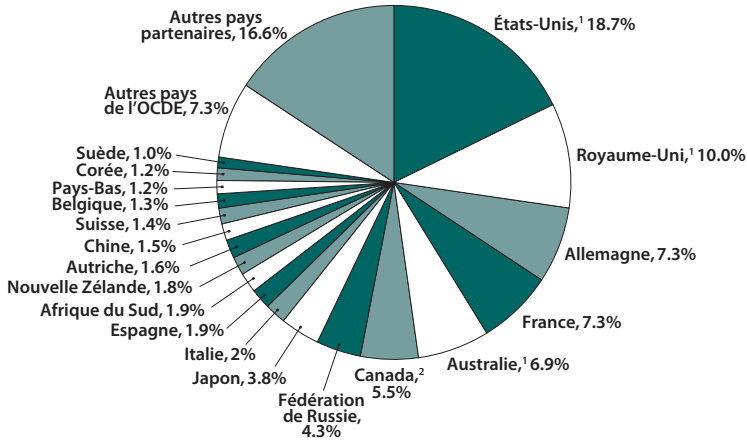
 *Regards sur l'éducation 2010: Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur C2*



Graphique 4.2.

Répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, par pays d'accueil (2008)

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




1. Les données portent sur les étudiants en mobilité internationale définis sur la base de leur pays de résidence.

2. Année de référence 2007.


Source : OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932310434>

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 des âges 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

L'assurance qualité se globalise dans l'enseignement supérieur : L'augmentation du nombre d'agences pour la qualité sur la période se dénote par le nombre croissant de membres du Réseau international pour les agences d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (INQAAHE). Les membres de plein droit sont les agences régionales et nationales d'assurance qualité et d'accréditation tandis que les membres associés sont des organisations fortement intéressées par l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Ce réseau a été établi en 1991 ; ses membres provenaient de 11 pays seulement, la plupart possédant déjà un système intégral ou partiel de contrôle de qualité externe de l'enseignement supérieur. Mi-2008, le Réseau comptait 154 membres provenant de 78 pays et il y a encore d'autres agences qui ne l'ont pas rejoint et quelques pays où le développement des systèmes d'assurance qualité est encore en cours.

 *Enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 2, Globalisation*, 2009, Chapitre 11 ; mais aussi Hazelkorn et Marginson dans *Politique et gestion de l'enseignement supérieur : Revue en détail du Programme [de l'OCDE] de gestion institutionnelle dans l'enseignement supérieur*, 2009



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 en vue de 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 améliorer la qualité et 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 :

- **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 :

- **Veiller à ce que l'assurance qualité serve les objectifs à la fois d'amélioration et d'obligation de rendre compte**, et plus généralement s'assurer qu'elle soit cohérente avec les objectifs de l'enseignement supérieur.
- **Combiner les mécanismes internes et externes** pour l'assurance qualité.
- **Assurer la visibilité des acteurs concernés dans les procédures d'évaluation** - étudiants, diplômés et employeurs.
- **Renforcer la comparabilité internationale** des dispositifs d'assurance qualité.


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

L'efficacité des initiatives visant à améliorer la qualité de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur dépend surtout de l'engagement des responsables et de la direction de l'établissement : Les initiatives qui ciblent explicitement la qualité de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur sont de trois types différents : *i*) politiques d'assurance qualité généralisées ; *ii*) suivi des programmes ; *iii*) soutien à l'enseignement et à l'apprentissage. Un établissement qui cherche à appliquer une stratégie visant à assurer la qualité de son enseignement passera souvent par la création d'une organisation spécifique soutenue par un personnel technique dont le premier travail sera la conception des outils appropriés. Toutefois, le succès de telles initiatives dépend principalement de l'implication des responsables de département.

 *Learning our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education, 2010, Résumé*

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 :** Les subventions publiques sont nécessaires au titre des études supérieures, quel que soit le secteur qui produit ces activités, tout comme les droits de scolarité d'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*



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 2006: Regards sur l'enseignement supérieur, 2006, Chapitre 2*

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 en 2005 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 aux niveaux 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.**

Reconnaître que les résultats partiels et l'apprentissage non-formel et informel constituent un moyen d'améliorer l'efficacité et l'équité de l'enseignement supérieur : Un nombre considérable d'étudiants abandonnent prématurément leurs études ou n'achèvent pas les cours qu'ils ont entamés. La reconnaissance des résultats d'apprentissage ainsi accumulés constitue une solution pour rationaliser l'enseignement post-secondaire et en réduire les coûts. De nombreux pays ou régions utilisent la reconnaissance des résultats de l'éducation non formelle et informelle pour octroyer des dispenses de



cours à ceux qui rejoignent l'enseignement supérieur, qui peuvent être étendues à ceux qui ont changé d'orientation avant d'achever un cycle. La reconnaissance des résultats de l'éducation non formelle et informelle peut élargir le groupe des entrants potentiels et contribuer à compenser la baisse des inscriptions parmi les étudiants traditionnels en provenance de l'enseignement scolaire.

 *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*, 2010, Chapitre 3

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, 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



Références

Hazelkorn, E. (2009), "Rankings and the Battle for World-Class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices", *Politique et gestion de l'enseignement supérieur : Revue en détail du Programme de gestion institutionnelle dans l'enseignement supérieur*, Vol. 21, No. 1, Éditions OCDE.

Marginson, S. (2009), "The Knowledge Economy and Enseignement supérieur: A System for Regulating the Value of Knowledge", *Politique et gestion de l'enseignement supérieur : Revue en détail du Programme de gestion institutionnelle dans l'enseignement supérieur*, Vol. 21, No. 1, Éditions OCDE.

OECD/UNESCO (2005), *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*.

OCDE (2006), *Analyse des politiques d'éducation 2006 : Regards sur l'enseignement supérieur*, Éditions OCDE.

OCDE (2007), *Enseignement supérieur et Régions : Concurrence mondiale, engagement local*, Éditions OCDE.

OCDE (2008), *Tertiary education for the Knowledge Society* (Deux volumes) (par Paulo Santiago, Karine Tremblay, Ester Basri et Elena Amal), Éditions OCDE.

OCDE (2008), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 1, Démographie*, Éditions OCDE.

OCDE (2009), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 2, Globalisation*, Éditions OCDE.

OCDE (2010), *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*, (édité par Patrick Werquin) Éditions OCDE.

OCDE (2010), *Learning our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education* (par Fabrice Hénard), Éditions OCDE.

OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

5

Éducation et formation des adultes



Ce chapitre tire ses informations de sources très diverses afin d'étudier plus en détail les données factuelles et les recommandations relatives à l'éducation et à la formation des adultes, ainsi qu'à la formation tout au long de la vie. Il rassemble les résultats d'études sur des individus dans la population adulte, des informations sur les systèmes éducatifs, des données sur les entreprises et les résultats d'études sur le processus de vieillissement. On observe de grandes différences entre les pays où les apprentissages organisés constituent une activité normale parmi les adultes et ceux où elle est beaucoup moins normale. La plus grande partie de cette éducation se rapporte à des formations non formelles liées au travail. Dans le secteur de l'enseignement formel, on trouve des pays caractérisés par une très faible proportion d'adultes plus âgés. Les études sur le vieillissement montrent clairement les bénéfices de la formation continue. Ce chapitre présente les résultats et les conclusions des études de l'OCDE portant sur les domaines clés que sont le financement (et plus spécifiquement le co-financement), l'orientation, la reconnaissance de l'éducation non formelle et les systèmes de certification, certains remontant au milieu des années 2000.




INTRODUCTION

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 de très grands écarts s'observent entre les pays en ce qui concerne la participation des adultes à des apprentissages formels et non formels, avec des différences très marquées en fonction du niveau de certification et de l'âge des adultes (voir aussi chapitre 7). La « formation tout au long de la vie » est depuis de nombreuses années un objectif cardinal des politiques d'éducation et de formation : elle vise à 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 »). 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.


L'OCDE a effectué des enquêtes internationales 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 financement et la reconnaissance de l'éducation non formelle et informelle. L'ambitieux Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) est en cours et vise à publier un corpus pertinent de données comparatives sur le capital humain en 2013. Avec des informations relatives à 5 000 participants dans chaque pays, le PIAAC couvrira des compétences cognitives clés, la réussite éducative et le développement des compétences, l'utilisation des compétences sur le lieu de travail et ailleurs, les résultats sur le marché du travail, les caractéristiques des individus et l'évolution de la littératie et de la numératie avec le temps.

PRINCIPALES CONSTATATIONS

Sur un an, seule une minorité d'adultes participe à des apprentissages organisés formels ou non formels : En combinant l'éducation et la formation formelles et non formelles, seule une minorité d'adultes a participé à ce type d'activité d'apprentissage dans l'ensemble des pays de l'OCDE en un an (41 % en 2007), même lorsque l'on prend le terme « éducation » au sens large et qu'on y inclut les séminaires courts, les conférences et les ateliers. Environ la moitié ou plus des adultes de sept pays seulement participe à des apprentissages organisés (États-Unis, Finlande, Norvège, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni, Suède et Suisse). Il existe un écart très important entre le pays de l'OCDE avec la plus forte participation dans la formation des adultes (la Suède avec 73 %) et celui avec la plus faible (la Hongrie avec 9 % seulement). Comme il s'agit de moyennes globales, ces chiffres cachent des variations plus importantes entre les adultes de différents âges ou niveaux de qualification. & Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, indicateur A5.

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, indicateur A5*

Dans le groupe d'âge des 30-39 ans, seul 1 adulte sur 15 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 représentent seulement 1.6 % 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, 5,9 % 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 de 1 personne sur 10 en Australie (13,4 %), en Finlande (15,0 %), en Islande (12,8 %), en Nouvelle-Zélande (11,9 %) et en Suède (12,5 %). 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 (5,8 %), en Belgique (3,9 %), en Finlande (3,5 %), en Islande (3,9 %) et en Nouvelle-Zélande (5,2 %).

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, indicateur C1*

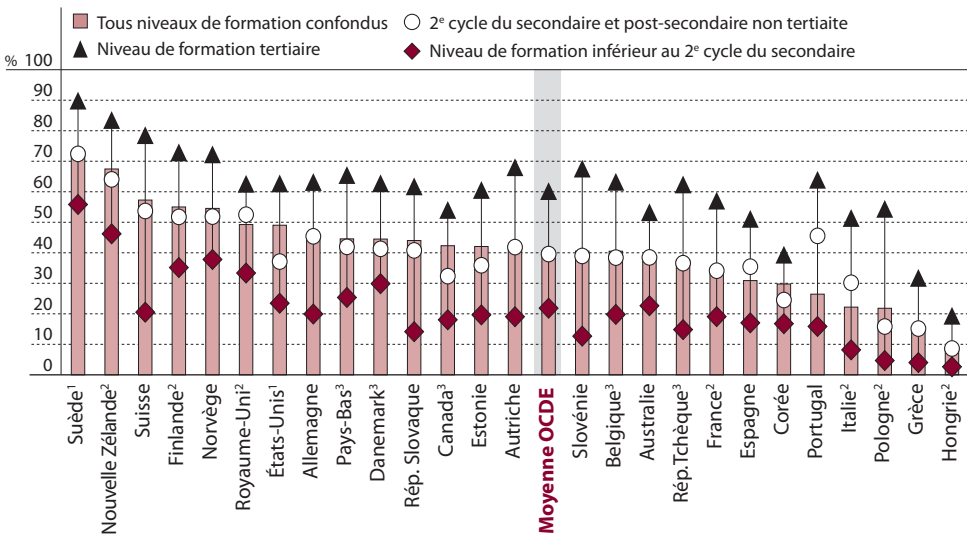


Dans certains pays, rares sont les adultes relativement âgés qui participent à des activités de formation : Alors que dans l'ensemble de la zone de l'OCDE, presque 6 % en moyenne des adultes de 30 à 39 ans participent à des activités formelles de formation, certains pays affichent naturellement une proportion 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 %), le Luxembourg (0.8 %), les Pays-Bas (2.8 %) et la Turquie (1.8 %). Faute de données, un certain nombre de pays ne peuvent calculer la proportion correspondante pour le groupe d'âge 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 Corée, en Irlande, en Italie, au Luxembourg, en République tchèque, en Suisse et en Turquie.

Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, indicateur C1

Graphique 5.1.

Participation à des activités de formation formelles et/ou non formelles, selon le niveau de formation (2007)



1. Année de référence 2005.

2. Année de référence 2006.

3. Année de référence 2008.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la participation à des activités de formation formelles et/ou non formelles, tous niveaux de formation confondus.


Source : OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : les indicateurs de l'OCDE*, Publications de l'OCDE.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932310168>

Dans l'ensemble de la zone de l'OCDE, un peu plus d'un adulte en âge de travailler sur quatre a récemment participé à des formations liées à l'emploi, la proportion la plus élevée se trouvant dans certains pays nordiques : Une grande majorité des personnes qui ont participé à des activités de formation l'ont fait dans des apprentissages liés à l'emploi. En 2007, un peu plus d'un quart (28 %) de la population de l'OCDE âgée de 25 à 64 ans a participé à des activités de formation non formelles liées à l'emploi. Les écarts d'un pays à l'autre sont très importants. Les pays dans la fourchette haute (au-dessus de 40 %) sont



la Finlande (44 %), la Norvège (47 %) et la Suède (61 %), avec l'Allemagne et la République slovaque pas loin derrière avec 38 %. Moins de 15 % des adultes ont participé à des activités de formation liées à l'emploi en Corée (11 %), en Grèce (11 %), en Hongrie (6 %) et en Italie (14 %), la Pologne et le Portugal étant également situés à moins de 20 %. Comme on pouvait s'y attendre, la participation à ce type de formation est bien plus élevée parmi ceux ayant déjà un emploi (36 %) que parmi les inactifs (16 %) dans l'ensemble des pays de l'OCDE, et un peu plus élevée parmi les hommes (30 %) que parmi les femmes (27 %).

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, indicateur A5*


Malgré la priorité commune donnée à la construction d'une économie fondée sur le savoir, on a observé en Europe une légère tendance à la baisse des emplois nécessitant un niveau élevé d'éducation, de discernement et de complexité : Les données de l'Enquête européenne sur les conditions de travail montrent que, entre 1995 et 2005, il y a eu une légère tendance à la baisse de la proportion d'employés ayant accès à des emplois caractérisés par des niveaux élevés d'éducation, de complexité et de discernement, alors qu'une part importante des travailleurs européens ont accès à des emplois exigeant éducation et capacité à résoudre les problèmes. Parmi les pays de l'OCDE, on note des écarts non négligeables dans la répartition des organisations d'apprentissage dans l'Union européenne, de 65 % des employés salariés en Suède en 2005, à seulement 20 % en Espagne.

 *Innovative Workplaces: Learning Organisations and Innovation, à paraître, chapitre 6*

L'insuffisance de l'offre n'est pas la principale raison pour laquelle de nombreux adultes ne participent pas à des activités de 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 de possibilités 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*


La recherche sur le cerveau plaide elle 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

ORIENTATIONS POUR L'ACTION PUBLIQUE

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 adultes les plus âgés, aux deux extrêmes du principal système de formation initiale. Il faut y remédier. 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.
- **Garantir des compétences de base pour tous** : Cela nécessite non seulement d'assurer l'accès universel à l'éducation de base, mais aussi d'améliorer la motivation des jeunes vis-à-vis de l'apprentissage 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 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 limiter ces derniers, notamment 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 des acteurs bien au-delà du cadre institutionnel de l'éducation ; la coordination dans l'élaboration et l'application des politiques est donc essentielle au succès.

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

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** : À 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 en leur offrant une seconde chance.



- **Cœurer 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

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

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. Il existe divers 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 en contrepartie. Ces dernières sont fournies par les pouvoirs publics à travers des subventions ou des incitations fiscales aux personnes, par les organisations non gouvernementales et/ou les employeurs. Leur réussite dépend d'un certain nombre de conditions :

- **La création de nouvelles structures institutionnelles à l'appui des dispositifs de cofinancement 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 ce qu'ils vont faire des compétences et qualifications qu'ils ont acquises.
- **L'État devrait concentrer ses ressources sur les personnes qui sont les moins à même de financer leur formation** quand les ressources sont limitées, étant donné que les bénéfices de la formation tout au long de la vie sont largement partagés.
- 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 pour la mise en œuvre des stratégies de cofinancement.

 *Co-financing Lifelong Learning: Towards a Systemic Approach*, 2004, chapitres 2 et 3



Exploiter le rôle pivot des systèmes de certification 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, notamment :

- **Accroître la flexibilité et la réactivité :** Le « sur-mesure » est une propriété importante que doivent avoir les systèmes de certification 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 :** La formation tout au long de la vie permet aux individus d'accéder à des qualifications à partir de niveaux d'acquis différents. Elle élabore de nouveaux parcours menant aux qualifications existantes et nécessite des systèmes efficaces d'information et d'orientation.
- **Diversifier les procédures d'évaluation :** Les méthodes et les approches d'évaluation déterminent fortement la volonté des individus à entreprendre des formations qualifiantes. Le transfert des crédits et les méthodes axées sur les résultats appellent différents modes d'évaluation.
- **Encourager des qualifications progressives :** L'accumulation d'expériences d'apprentissage et le développement de compétences tout au long de la vie constituent un concept central, qui tranche singulièrement avec l'idée d'une éducation et d'une formation initiales reçues « une fois pour toutes » et passe par une meilleure cohérence du système de certification.



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



Références

- OCDE (2004), « L'apprentissage tout au long de la vie », *Synthèses*, Éditions OCDE.
- OCDE (2004), *Orientation professionnelle et politique publique : Comment combler l'écart*, Éditions OCDE.
- OCDE (2004), *Co-financing Lifelong Learning: Towards a Systemic Approach*, Éditions OCDE.
- OCDE (2005), *Promouvoir la formation des adultes*, Éditions OCDE.
- OCDE (2007), *Systèmes de certification : Des passerelles pour apprendre à tout âge*, Éditions OCDE.
- OCDE (2007), *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*, Éditions OCDE.
- OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
- OCDE (2010), *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : Résultats, politiques et pratiques* (par Patrick Werquin), Éditions OCDE.
- OCDE (à paraître), *Innovative Workplaces: Learning Organisations and Innovation*, Éditions OCDE.

6

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, que ce chapitre présente. Ils examinent le niveau des jeunes de 15 ans en lecture, en mathématiques et en sciences ainsi que dans des domaines de compétence liés, en les associant à des données contextuelles. L'éducation est également mise en relation avec le niveau d'emploi et de revenus, les principales constatations étant rapportées dans ce chapitre. L'analyse de la rentabilité de l'éducation est également approfondie au sein de l'Organisation, avec des résultats confirmant l'impact positif d'un niveau plus élevé d'études sur un certain nombre de paramètres, incontestablement pour l'individu mais aussi pour l'économie en général. L'impact de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants et de l'enseignement professionnel est tout aussi positif. Les travaux relatifs à la rentabilité sociale de l'éducation étudient l'influence de l'éducation sur la santé, la participation civique, l'engagement social et les résultats économiques.




INTRODUCTION

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. 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'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 mais aussi pour l'économie en général. L'éducation influence l'emploi et les revenus, mais elle a aussi un impact sur le bien-être et la contribution à la société. Les travaux relatifs à la rentabilité sociale de l'éducation étudient l'influence de l'éducation sur la santé, la participation civique et l'engagement social.


La forte focalisation de l'OCDE sur les résultats ira plus loin que l'étude des résultats des adolescents puisque les travaux sur les compétences des adultes (PIAAC, voir le Chapitre 5) et les résultats de l'enseignement supérieur (AHELO, voir le Chapitre 4) sont en cours de développement. La nouvelle étude sur l'Amélioration des Résultats scolaires est destinée à aider les pays à sélectionner les meilleurs outils pour évaluer et améliorer les résultats.

PRINCIPALES CONSTATATIONS

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 547 et 549, 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 Belgique, en Finlande, aux Pays-Bas et en Suisse, 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: *Les compétences en sciences, un atout pour réussir* : Volume 1 : Analyse, 2007, 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: *Les compétences en sciences, un atout pour réussir* : Volume 1 : Analyse, 2007, Chapitre 6

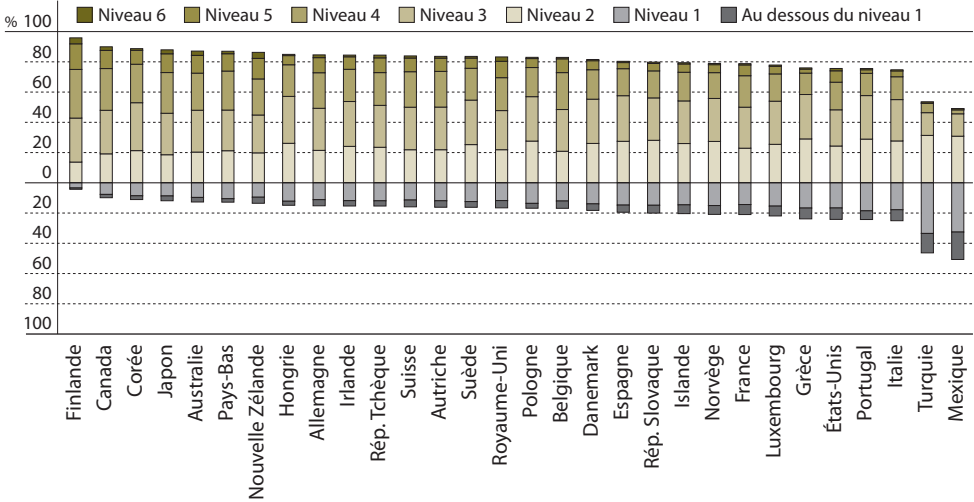
On ne compte que cinq pays de l'OCDE dans lesquels plus de deux tiers des jeunes atteignent ou dépassent le niveau 3 de PISA en compréhension de l'écrit – niveau qui correspond à la compréhension et à l'interprétation d'un texte modérément complexe : Ces cinq pays sont le Canada, la Corée, la Finlande, 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: *Les compétences en sciences, un atout pour réussir* : Volume 1 : Analyse, 2007, Chapitre 6



Graphique 6.1.

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence scientifique dans les pays de l'OCDE (2006)



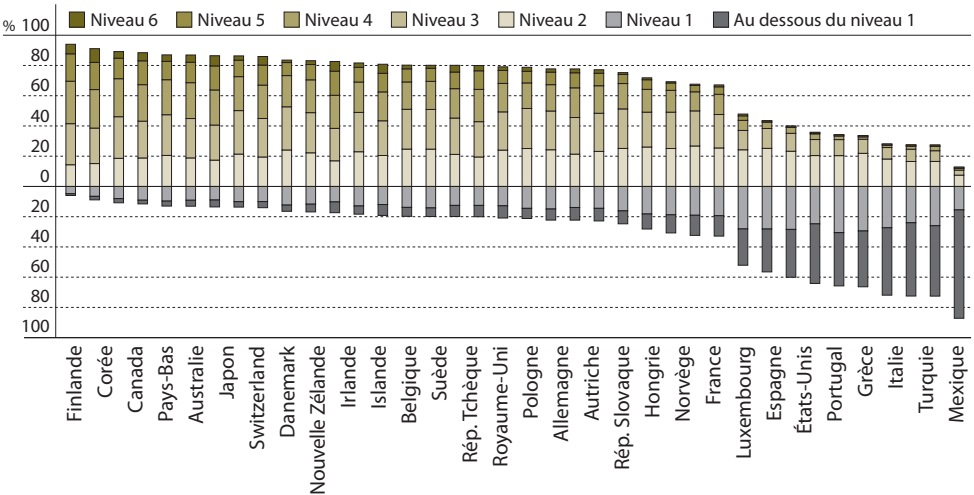
Note : Les pays sont classés par ordre décroissant de leur pourcentage d'élèves de 15 ans aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Source : OCDE (2007), *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir : Volume 1 : Analyse*, Éditions OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/141844475532>

Graphique 6.2.

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence mathématique dans les pays de l'OCDE (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.

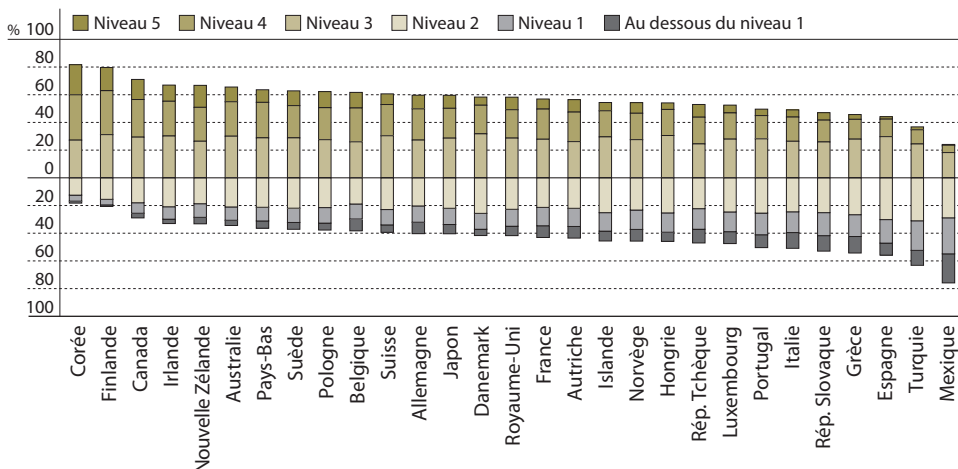
Source : OCDE (2007), *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir : Volume 1 : Analyse*, Éditions OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/142046885031>



Graphique 6.3.

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence en lecture dans les pays de l'OCDE (2006)



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

Source : OCDE (2007), PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir : Volume 1 : Analyse, Éditions OCDE.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/142046885031>

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 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir : Volume 1 : Analyse, 2007, 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 (534), de la Corée, du Japon, de la Nouvelle-Zélande et des Pays-Bas (525). 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 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 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir : Volume 1 : Analyse, 2007, 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, Royaume-Uni et Suisse – les garçons ont l'avantage, mais avec une marge relativement faible (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 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir : Volume 1 : Analyse, 2007, 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 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 accueil des jeunes enfants, 2006, 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 est nettement inférieur – près de 4 points de pourcentage en moyenne en 2008 – 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 (9 points de pourcentage d'écart), Hongrie (11), République slovaque (29) et République tchèque (14), et dans ces pays, cet écart s'est 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, 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 (Chili, Corée, Grèce, Luxembourg, Mexique et Brésil, pays partenaire), 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 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur A6*

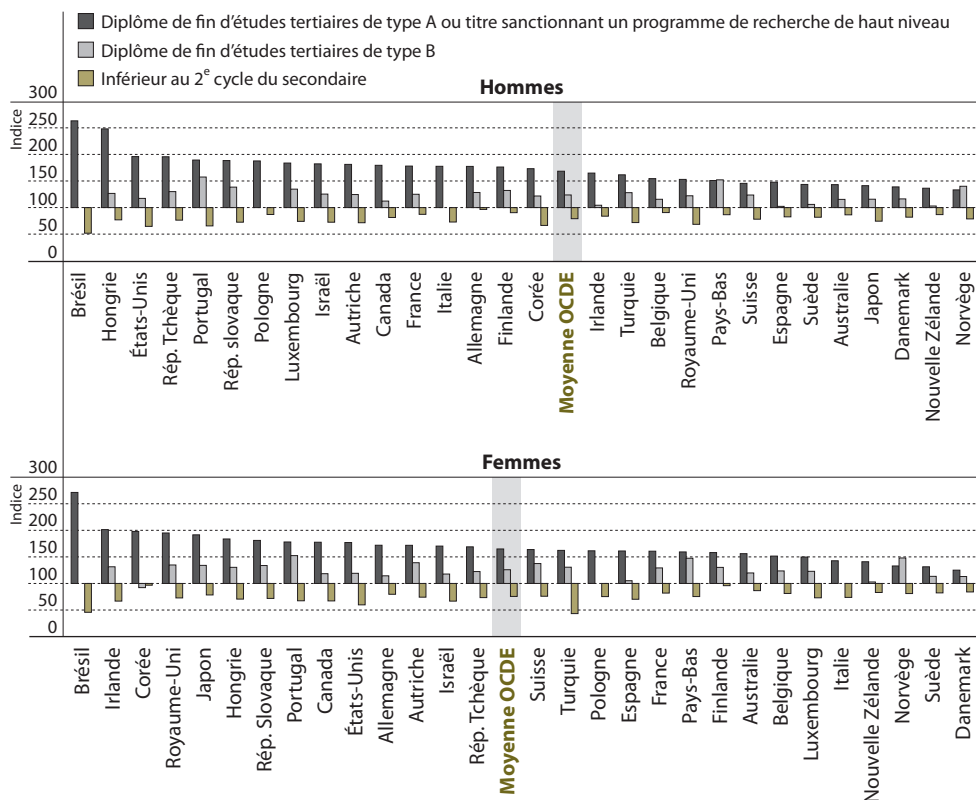
Dans la plupart des pays, le deuxième cycle du secondaire est très « rentable » en termes de salaires ... mais pas partout : Les pays où le différentiel de rémunération est le plus élevé entre ceux ayant suivi un enseignement secondaire de deuxième cycle et ceux qui n'ont suivi qu'un enseignement secondaire 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 de deux tiers à 70 % des revenus de celles qui l'ont fréquentée jusqu'au deuxième cycle du secondaire. Les différences peuvent être très marquées : les femmes turques qui ont quitté l'école tôt gagnent moins de la moitié du salaire des femmes turques ayant achevé le cycle d'enseignement secondaire supérieur, et au Brésil, pays partenaire, les hommes et les femmes qui ont suivi un enseignement de premier cycle du secondaire gagnent environ la moitié du salaire de ceux qui ont terminé leur cycle d'enseignement secondaire. Dans certains pays, l'avantage lié au deuxième cycle du secondaire par rapport aux personnes qui ont achevé 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 – comme en Finlande pour les hommes et les femmes, ainsi qu'en Allemagne, en Belgique et en Estonie (pays partenaire) pour les hommes.

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur A7*



Graphique 6.4.

Revenus du travail relatifs, selon le niveau de formation et le sexe pour la population âgée de 25 à 64 ans (2008 ou année de référence indiquée)
 2^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100



Source : OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932310206>

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. 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. L'avantage salarial des diplômés du tertiaire (hommes et femmes, tous âges confondus) s'étale entre 2.10 fois les revenus des diplômés du deuxième cycle du secondaire en Hongrie (voire 2.54 au Brésil, pays partenaire), et 1.18 en Nouvelle Zélande.

Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur A7



Même lorsque prend en compte les coûts d'accès au niveau d'enseignement immédiatement supérieur, 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 10.6 % ou plus dans les 20 pays de l'OCDE disposant de statistiques et supérieur à 12 % pour 8 de ces pays. L'écart varie de 4.4 % aux Pays-Bas, à 5.8 % au Danemark, 17.6 % en République tchèque et environ 14 % en Australie et en Suède. L'écart est encore plus marqué pour les femmes, avec un taux allant de 0.9 % en Corée à moins de 5 % dans trois pays (Danemark, Pays-Bas et Nouvelle-Zélande), jusqu'à 20 % en République tchèque. Le taux de rentabilité individuel de l'enseignement secondaire supérieur pour les femmes est de 9.3 %.



Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur A8

Bien que l'enseignement supérieur puisse être assez onéreux, ces coûts sont plus que compensés par un salaire moyen supérieur : 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 11.5 % pour les hommes et de 10.7 % pour les femmes dans les 20 pays de l'OCDE. 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 et en Pologne et de 19 % ou plus chez les femmes en République tchèque, en Pologne et en Turquie. Les pays où les taux de rentabilité sont les plus bas pour les hommes et les femmes sont le Danemark, les Pays-Bas et la Suède.



Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur A8

Les projections suggèrent que les pays de l'OCDE qui réussissent à améliorer les compétences cognitives – et pas seulement la réussite scolaire – de leurs populations peuvent en tirer d'énormes bénéfices économiques : Les projections fondées sur les rapports historiques (en tenant compte des incertitudes des projections) suggèrent que tous les pays de l'OCDE pourraient faire progresser leurs scores PISA moyens de 25 points au moins dans les deux prochaines décennies. Les bénéfices cumulés pourraient représenter 115 trillions USD de PIB dans l'OCDE sur la durée de vie de la génération née en 2010. Des objectifs encore plus ambitieux, comme l'accession de tous les étudiants au niveau de compétence minimal de l'OCDE – un score PISA de 400 – donnent une augmentation du PIB cumulé de presque 200 trillions USD. Faire progresser tous les pays au niveau des performances du meilleur système éducatif PISA dans l'OCDE, en Finlande, représenterait des bénéfices de l'ordre de 260 trillions USD. C'est la qualité des résultats de la formation, et non la longueur de l'enseignement scolaire, qui fait la différence.



The High Cost of Low Educational Performance: The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes, 2010

Des investissements publics dans l'EFP initiale peuvent compenser les déficiences des employeurs et garantir une bonne rentabilité économique : Beaucoup de formations professionnelles spécifiques sont données par les employeurs mais, si on les laisse faire, il arrive souvent qu'ils ne fournissent pas une formation suffisante à leurs propres employés, plus spécifiquement en ce qui concerne les compétences transmissibles. L'EFP initiale a été prévue pour combler ce déficit en apportant les compétences nécessaires. La recherche a démontré qu'elle pouvait générer une bonne rentabilité économique par rapport à la somme investie par l'État. Les pays caractérisés par des systèmes efficaces d'EFP initiale, comme l'Allemagne, ont été relativement peu touchés par le chômage des jeunes.




Learning for Jobs, 2010, Chapitre 1

Le niveau d'éducation influence de manière positive la santé, l'intérêt pour la politique et la confiance, avec un passage vers l'enseignement secondaire supérieur pour la santé et vers l'enseignement supérieur pour l'intérêt politique : Il est plus fréquent que les adultes avec un niveau d'éducation plus




élevé se déclarent en bonne santé, qu'ils affirment être au moins assez intéressé par la politique et croient qu'il est possible de faire confiance à la plupart des personnes. Pour ce qui est de la santé, le passage de l'enseignement secondaire inférieur au secondaire supérieur se révèle le plus influent, alors que le passage vers l'enseignement supérieur semble plus influent par rapport à l'intérêt politique ; on n'observe pas de seuils cohérents concernant la confiance. La corrélation entre l'éducation et les résultats sociaux reste généralement forte même après ajustement en fonction de l'âge, du genre et des revenus.


 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur A9; Comprendre l'impact social de l'éducation, 2007 et Improving Health and Social Cohesion through Education (à paraître)*

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 risques 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*

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; Perspectives de l'emploi de l'OCDE, 2004, Chapitre 4*


La reconnaissance de la formation non formelle et informelle présente des bénéfices économiques, éducatifs, sociaux et psychologiques : La reconnaissance de la formation non formelle et informelle génère des bénéfices économiques : elle réduit les coûts associés à l'acquisition de qualifications dans l'éducation formelle et à la durée nécessaire pour les acquérir. Elle permet également de déployer le capital humain de manière plus productive en donnant accès à des emplois mieux adaptés aux véritables compétences des individus. La reconnaissance offre également des bénéfices éducatifs en permettant aux individus d'en apprendre davantage sur eux-mêmes et de développer leur carrière dans le cadre d'une formation tout au long de la vie. Elle fournit encore des bénéfices sociaux en améliorant l'équité au travers d'un accès à un niveau supérieur d'éducation et au marché du travail pour les minorités désavantagées, les jeunes rebelles et les travailleurs plus âgés qui n'ont pas bénéficié d'opportunités d'éducation plus tôt dans leur vie. La reconnaissance peut enfin représenter des bénéfices psychologiques en permettant aux personnes de prendre conscience de leurs capacités et en leur offrant une validation externe de leur valeur.

 *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques, 2010, Résumé*



ORIENTATIONS POUR L'ACTION PUBLIQUE

L'éducation doit se réinventer pour améliorer les performances du système et pour accroître le rendement des systèmes d'éducation : Cela représente un objectif ambitieux pour l'action publique. En particulier, les systèmes d'éducation dans lesquels les changements ont souvent été dictés par l'offre devront élaborer des mécanismes efficaces pour comprendre et répondre aux demandes économiques et sociales de compétences en constante mutation. Dans cette optique, la mise en œuvre de mesures efficaces requerra au préalable une bonne compréhension non seulement de l'évolution des compétences, mais aussi de l'efficacité avec laquelle les pays réussissent à utiliser ce vivier de compétences, et de la corrélation entre l'élévation du niveau de compétences et la possibilité d'accéder à des emplois de plus haute qualité, une plus grande productivité et, à terme, de meilleurs résultats économiques et sociaux. À l'avenir, on ne mesurera plus la réussite des systèmes d'éducation selon le niveau de dépenses consenties par les pays dans ce domaine ou selon le taux d'obtention des diplômes, mais à l'aune des résultats éducatifs atteints et de leur impact sur le progrès économique et social.

 *Regards sur l'éducation 2010: Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Editorial*

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. Au vu de la forte corrélation entre les différences entre les sexes au niveau de l'intérêt et de la motivation pour les matières liées à la science à l'école et les parcours d'éducation et de choix professionnels ultérieurs, l'OCDE préconise également un effort supplémentaire pour attirer les jeunes filles vers ces disciplines.

 *Analyse des politiques d'éducation 2006: Regards sur l'enseignement supérieur, 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 2006: Les indicateurs de l'OCDE, 2006, Indicateur A5*

Définir plus clairement la rentabilité de la formation en augmentant l'information disponible et en supprimant les obstacles structurels et en rendant les résultats plus transparents pour les individus et les entreprises : La diffusion efficace de l'information peut 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 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. Le développement de systèmes de certification nationaux fournit une sorte de monnaie d'échange à ce niveau et la reconnaissance de la formation informelle et non formelle contribue à réduire le coût de l'apprentissage.

 *Promouvoir la formation des adultes*, 2005, Chapitre 2



Références

- OCDE (2004), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2004*, Éditions OCDE.
- OCDE (2005), *Promouvoir la formation des adultes*, Éditions OCDE.
- OCDE (2006), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et accueil des jeunes enfants*, Éditions OCDE.
- OCDE (2006), *Regards sur l'éducation 2006 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
- OCDE (2006), *Analyse des politiques d'éducation 2006 : Regards sur l'enseignement supérieur*, Éditions OCDE.
- OCDE (2007), *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir : Volume 1 : Analyse*, Éditions OCDE.
- OCDE (2007), *Comprendre l'impact social de l'éducation*, Éditions OCDE.
- OCDE (2010), *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques* (par Patrick Werquin) Éditions OCDE.
- OCDE (2010), *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes* (par Erik A. Hanushek et Ludger Woessmann), Éditions OCDE.
- OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
- OCDE (2010), *Learning for Jobs*, Éditions OCDE.
- OCDE (à paraître), *Improving Health and Social Cohesion through Education*, Éditions OCDE.
- Statistiques Canada et OCDE** (2005), *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Éditions OCDE.

7

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 dimensions et les groupes comprennent le genre, l'âge, le statut d'immigrant, les besoins spécifiques et les origines sociales et couvrent la formation formelle et non formelle pour adultes de même que l'enseignement scolaire, l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur. Des analyses récentes de l'OCDE ont également étudié la nature de la « fracture numérique ». Les résultats et les recommandations d'une étude internationale à grande échelle consacrée à l'équité dans l'éducation, publiée en 2007 – « En finir avec l'échec scolaire » – sont présentés ici. Ce chapitre résume les orientations pour l'action publique prometteuses élaborées sur la base d'études publiées depuis, portant entre autres sur l'éducation des immigrants, la diversité culturelle et la formation des enseignants ainsi que sur les adultes dans des programmes de base de numératie et de littératie.




INTRODUCTION

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, « *En finir avec l'échec scolaire* » 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 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.


La diversité ethnique et culturelle est une richesse pour la société, mais pour en tirer tout le bénéfice, le système éducatif doit faire des efforts spéciaux. Les *Examens thématiques de l'OCDE sur la formation des Migrants* ont étudié les résultats scolaires d'enfants d'immigrés dans cinq pays de l'OCDE. La diversité dans la salle de classe peut favoriser l'apprentissage et préparer les étudiants au monde extérieur mais les établissements scolaires et les enseignants doivent relever bien des défis avant d'en tirer les bénéfices; le projet « Éducation des enseignants pour la diversité » examine comment les pays éduquent les enseignants pour répondre à la diversité culturelle croissante et aux défis scolaires auxquels les populations locales doivent faire face. La langue est une des clés du succès et le travail sur la Globalisation et les Compétences linguistiques étudie pourquoi certaines personnes réussissent à apprendre des langues étrangères et d'autres non, et pourquoi certains systèmes éducatifs semblent plus efficaces que d'autres dans l'apprentissage des langues étrangères.

PRINCIPALES CONSTATATIONS

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, 2007, 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 : 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, 2007, 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

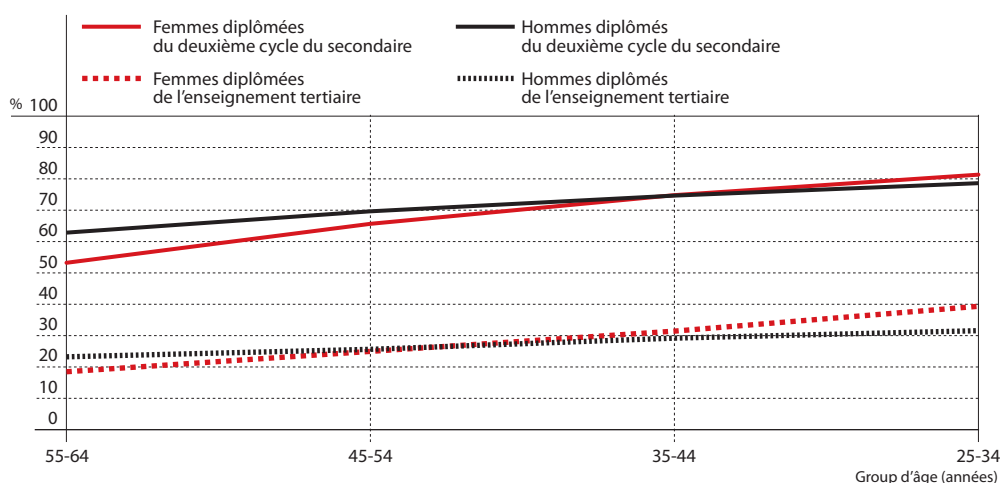


enseignement primaire ou un premier cycle du secondaire – ce qui constitue un véritable handicap en termes d'emploi et de chances dans la vie. Dans tous les pays de l'OCDE, les individus n'ayant que de faibles qualifications de base ont beaucoup moins de chances de continuer à apprendre dans leur vie 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, 2007, Chapitre 2*

Graphique 7.1.

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, 2008




Source : OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE ; OCDE (à paraître), *Trends Shaping Education 2010*, Éditions OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932310092>

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, 2007, Chapitre 3 ; L'école face aux attentes du public : Faits et enjeux, 2006*




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 (6.9 ans) des jeunes femmes entre 15 et 29 ans dépasse maintenant celle des jeunes hommes, pour lesquels elle n'est en moyenne que de 6.7 ans. En 2008, elle était plus élevée dans tous les pays de l'OCDE à l'exception de l'Allemagne, de l'Australie, du Japon, du Luxembourg, du Mexique, de la Nouvelle-Zélande, des Pays-Bas, de la Suisse et de la Turquie. Le taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire est plus élevé pour les filles dans 23 des 26 pays de l'OCDE où la comparaison est possible – les exceptions sont les États-Unis, la Suisse, la Turquie, ainsi que dans tous les pays partenaires où la comparaison est possible. Le différentiel en faveur des femmes est supérieur à dix points de pourcentage au Danemark, en Espagne, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Norvège, au Portugal et en Slovénie. 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 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateurs A2 et C3*

Les analyses PISA récentes ont identifié trois groupes de pays en matière d'écart entre les hommes et les femmes dans les performances en science, entre les pays et dans les écoles :

- **Les pays où les écarts entre les écoles et entre les sexes sont insignifiants sur les trois échelles de compétence de performances en sciences :** par exemple en Australie, en Corée, en Finlande, en Irlande, en Islande, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Suède et en Estonie, pays partenaire.
- **Les pays où les écarts entre les sexes sont généralement insignifiants mais où ils sont significativement favorables aux étudiants de sexe masculin au sein des écoles elles-mêmes :** Allemagne, Belgique, France, Hongrie, Italie, République slovaque et République tchèque (ainsi que dans les pays/économies partenaires que sont la Croatie, Hong Kong-Chine, Macao-Chine, le Monténégro, la Roumanie, la Serbie, la Tunisie et l'Uruguay).
- **Les pays où les écarts entre les hommes et les femmes sont importants en faveur des hommes, à la fois pour les sciences en général et dans les écoles :** les exemples en sont, avant et après la prise en compte du niveau du programme et de sa destination, le Danemark, le Luxembourg et le Royaume-Uni.

 *Equally Prepared for Life? How 15-Year-Old Boys and Girls Perform in School, 2009, Chapitre 4*


Une proportion relativement faible d'élèves reçoivent une aide financière supplémentaire pour leur scolarité obligatoire du fait de besoins particuliers; toutefois, dans certains cas, un élève sur cinq 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 en 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, 2008, Chapitre 4*


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 et 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.

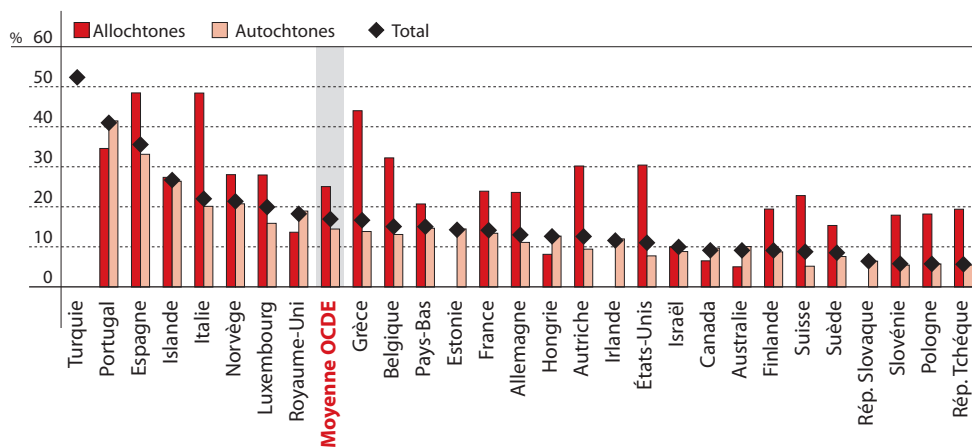
 *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs – Édition 2007, 2008, Chapitre 4*

La fracture numérique qui se définit par l'accès à la technologie s'est estompée dans les écoles mais celle qui se définit par la compétence numérique reste bien présente : Dans la plupart des pays de l'OCDE, les étudiants fréquentent des écoles équipées d'ordinateurs et ceux-ci sont pour la plupart connectés à l'Internet (bien qu'on observe encore certains déficits dans l'accès à l'Internet à domicile). Une autre fracture numérique reste beaucoup plus présente : celle qui existe entre ceux qui possèdent les compétences et les connaissances nécessaires pour tirer parti d'un ordinateur et ceux qui ne les possèdent pas. Ces compétences sont fortement liées à la situation économique, culturelle et sociale des étudiants. Néanmoins, l'utilisation du média numérique par les écoles peut contribuer à réduire la fracture numérique et l'utilisation d'un ordinateur est associée à de meilleures compétences académiques.

 *Are the New Millennium Learners Making the Grade ? Technology Use and Educational Performance in PISA, 2010, Chapitres 4, 5 et Résumé*

Graphique 7.2.

Proportion d'individus non scolarisés n'ayant pas terminé leurs études secondaires dans la population âgée de 20 à 24 ans, selon le statut migratoire (2007)



Source : OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932310453>

Les élèves immigrants se voient davantage confrontés aux difficultés scolaires que les élèves autochtones : Dans la plupart des cas, les performances des étudiants immigrants en lecture, en science et en mathématiques dans l'enseignement obligatoire sont comparativement inférieures à celles des



élèves autochtones, et ce en dépit d'une attitude généralement positive à l'égard de l'apprentissage chez les jeunes immigrés. Dans certains pays, les très jeunes immigrés (de première génération) ont moins de chance de fréquenter des établissements d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, et ils ont plus de risque de redoubler, de fréquenter des établissements d'enseignement professionnel et d'abandonner l'enseignement secondaire. Leur accès à une éducation de qualité est plus limité. Il est plus probable qu'ils fréquentent des écoles situées dans de grandes villes, où les étudiants proviennent en général de milieux socio-économiques moins avantagés et où les concentrations d'étudiants immigrants sont plus élevées.


 *Comblant l'écart pour les élèves immigrés : Politiques, Pratiques et Performances*, 2010, Chapitre 2 ; *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, 2006, Chapitre 2

Il est beaucoup plus probable que les jeunes adultes nés à l'étranger abandonnent l'école et n'achèvent pas le cycle d'enseignement secondaire supérieur (mais il y a des exceptions notables) :


Chez les 20-24 ans, les individus non scolarisés qui n'ont pas terminé leurs études secondaires sont proportionnellement plus nombreux parmi ceux qui sont nés à l'étranger que parmi ceux qui sont nés sur le territoire du pays considéré (voir graphique 7.2). Dans les pays de l'OCDE, un quart des jeunes de ce groupe d'âge nés à l'étranger obtient de faibles résultats pour cette mesure, alors que le pourcentage n'est que de 15 % pour les autochtones. L'écart atteint 20 points de pourcentage ou plus en Autriche, aux États-Unis, en Grèce, en Italie et en Suisse. Par contre, les jeunes adultes immigrants ne sont pas toujours derrière le reste de la population au niveau de l'achèvement scolaire : les jeunes de 20-24 ans nés à l'étranger sont plus nombreux que les autochtones à être encore dans le système éducatif ou à terminer leurs études secondaires en Australie, au Canada, en Hongrie, au Portugal et au Royaume-Uni.

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2010, Indicateur C3

Les élèves au niveau de performance le plus élevé en science fréquentent généralement des écoles où les élèves sont relativement privilégiés ; elles sont souvent privées. Toutefois, dans certains systèmes, le lien avec le statut social est plus faible : Les élèves de 15 ans au niveau le plus élevé en science ont tendance à se trouver dans des écoles où les autres élèves ont également un niveau très élevé et sont issus d'un milieu socio-économique assez favorisé. Nombre de ces écoles sélectionnent leurs étudiants sur la base de leurs résultats scolaires et nombre d'entre elles sont des écoles privées. En règle générale, environ un quart des élèves les plus performants en science sont issus de milieux socio-économiques de niveau inférieur à la moyenne du pays. Par contre, au Japon, en Finlande, en Autriche et à Macao-Chine et Hong Kong-Chine, économies partenaires, un tiers ou plus des élèves au niveau de performance le plus élevé en science proviennent d'un tel milieu socio-économique. Les étudiantes ont autant de chances de faire partie des élèves les plus performants que les étudiants.


 *Top of the Class: High Performers in Science in PISA 2006*, 2009, Chapitre 2

Les étudiants issus de milieux sociaux favorisés et les étudiantes passent plus de temps au cours et à étudier individuellement la science, les mathématiques et la langue d'instruction : Dans la plupart des pays de l'OCDE, les étudiants issus de milieux socio-économiques favorisés passent beaucoup plus de temps aux cours de science, de mathématiques et de la langue d'instruction à l'école et ils étudient plus ces matières individuellement que les étudiants défavorisés : environ 11.5 heures par semaine en cours scolaire pour ces trois matières contre 9.8 heures par semaine pour les étudiants défavorisés. Cet écart de 1 heure et 42 minutes par semaine se répartit de la manière suivante : 50 minutes de plus par semaine en science, 30 minutes pour les mathématiques et 20 minutes pour la langue d'instruction. Dans la plupart des pays, les jeunes filles passent environ 40 minutes de plus que les garçons en cours à l'école et en études individuelles de science, de mathématiques et de la langue d'instruction.


 *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*, à paraître, Chapitre 3



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, 2007 ; Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE, 2007, Indicateur A7*


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, 1.8). 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 2007 : Les indicateurs de l'OCDE, 2007, Indicateur A4*

La participation à la formation pour adultes est bien plus élevée parmi ceux qui possèdent déjà une bonne certification que pour les adultes peu instruits ; il en va de même pour les adultes plus jeunes comparés aux plus âgés : En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les diplômés de l'enseignement supérieur sont près de trois fois plus susceptibles de se livrer à des activités de formation formelles ou non formelles pour adultes que les individus peu instruits. Le taux est même de 20 points de pourcentage supérieur aux titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur. Dans les pays où la formation pour adultes est répandue, ces écarts sont moins marqués. Par contre, les écarts entre femmes sont plus affirmés qu'entre hommes en fonction du niveau d'éducation : les diplômées de l'enseignement supérieur participent davantage à des activités de formation pour adultes que les diplômés de même niveau, mais les femmes peu instruites sont derrière les hommes peu qualifiés. Les adultes plus âgés (55 à 64 ans) sont deux fois moins susceptibles de participer à des activités de formation pour adultes que les jeunes adultes (25 à 34 ans).

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur A5*

La reconnaissance des résultats de l'apprentissage non formel et informel va dans le sens de l'équité en offrant des opportunités et des parcours supplémentaires à ceux qui n'en bénéficieraient pas autrement : En premier lieu, elle peut faciliter le retour dans l'enseignement formel de ceux qui l'ont abandonné à un moment de leur vie, leur donnant ainsi une seconde chance. Ensuite, elle peut être attrayante pour des groupes de population tels que les indigènes et les immigrés dont les compétences seraient moins susceptibles d'être reconnues ou qui n'ont pas eu la possibilité d'acquérir des qualifications au travers du système éducatif formel. Troisième point : elle peut contribuer à rééquilibrer l'équité entre les générations puisqu'une cohorte bien plus réduite de travailleurs plus âgés ont eu accès à l'enseignement supérieur et à ses certifications par rapport à aujourd'hui.

 *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques, 2010, Résumé*



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 :

- 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 modifiant les incitations aux établissements pour qu'ils ne recourent pas facilement au redoublement et développent d'autres solutions pour les 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, 2007, Résumé et recommandations pour les politiques

De nombreux facteurs jouant un rôle dans l'amélioration de l'enseignement et de la formation des enseignants à la diversité culturelle sont identiques aux facteurs qui sous-tendent les bonnes pratiques ; d'autres sont plus spécifiques pour relever les défis de la diversité :

- **Développer une vision partagée sur la nature de populations de plus en plus bigarrées**, à différents niveaux et avec diverses parties prenantes, une vision de la manière dont cette diversité se reflète dans les écoles et dans les salles de classe, et du moyen de s'adapter aux mutations.



- **Augmenter la diversité des élèves-enseignants et des enseignants**, ce qui nécessite des politiques globales des pays et des régions pour attirer, former et retenir des élèves-enseignants issus de la diversité dans l'ensemble du corps enseignant.
- **Promouvoir la prise de conscience vis-à-vis de spécificités contextuelles et renforcer la préparation des enseignants à l'égard des populations d'étudiants issus de la diversité via des programmes de formation, que ce soit avant l'emploi ou en cours d'activité**, depuis les principes généraux du travail dans divers contextes éducatifs jusqu'à l'enseignement à des populations d'étudiants issus de la diversité.
- **Veiller à améliorer l'attraction et la rétention d'élèves-enseignants et d'enseignants issus de la diversité**, qui peuvent jouer le rôle d'exemples et amener différentes perspectives dans la salle de classe.
- **Veiller à attirer et retenir des enseignants qualifiés dans les écoles de la diversité**, en développant une meilleure compréhension des méthodes à employer et en appliquant les mesures nécessaires
- **Favoriser la collecte opportune, judicieuse et cohérente d'informations relatives à la population scolaire issue de la diversité** afin de définir des politiques sur la base d'un meilleur socle factuel.

 *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, 2010, Chapitre 13

Promouvoir activement l'implication des parents et des communautés immigrés dans l'éducation constitue un objectif important pour l'amélioration de l'équité, avec de nombreux exemples prometteurs qui montrent comment y parvenir : L'implication parentale et communautaire des groupes et familles immigrés figure parmi les orientations clés pour développer des attitudes et des conditions positives pour la réussite et enrichir les systèmes scolaires :

- Diffuser des informations appropriées au travers de divers canaux de communication.
- Établir des partenariats entre les écoles et les parents.
- Mettre en place des plateformes nationales pour les parents immigrés.
- Impliquer les parents dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants.
- Impliquer les parents dans l'enseignement scolaire.
- Aider et améliorer les compétences des parents immigrés.
- Mettre en place des programmes de mentoring ethnique / exemplarité.
- Favoriser la participation des communautés locales afin d'offrir une chance aux jeunes immigrants.
- Assurer un temps d'apprentissage supplémentaire et du soutien extra-scolaire.

 *Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*, 2010, Chapitre 3

L'OCDE a identifié sept priorités liées entre elles où l'action publique peut intervenir pour contribuer à renforcer et développer les bonnes pratiques et améliorer les résultats pour les adultes qui ont besoin de l'éducation pour acquérir des compétences de base en langue, littératie et numératie (LLN) :

- **Promouvoir le débat participatif sur la nature de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation** : Les pays doivent avoir des discussions ouvertes sur des thèmes tels que les principes sous-jacents qui déterminent les systèmes LLN pour les adultes, les critères de la réussite et le public cible.
- **Renforcer le professionnalisme** : Un enseignement, un apprentissage et une évaluation efficaces se fondent sur la qualité de l'interaction entre les enseignants et les apprenants. Les pays doivent continuer à renforcer la pratique par des impératifs rigoureux de qualification et de développement professionnel.
- **Équilibrer structure et souplesse – l'évaluation formative comme cadre** : Les politiques incluront le développement d'objectifs d'apprentissage larges, d'outils pour des programmes fondés sur la communauté et le travail, des directives concernant le processus et les principes de l'évaluation formative, ainsi qu'un développement professionnel adapté.



- **Renforcer les approches axées sur l'apprenant** : Afin de s'assurer que les besoins des apprenants soient identifiés et rencontrés, il faut tenir compte des motivations, des intérêts et des objectifs individuels dans l'enseignement ; les apprenants doivent déterminer eux-mêmes s'ils souhaitent obtenir une certification.
- **Diversifier et approfondir les approches d'évaluation des programmes dans la perspective de rendre des comptes** : Étant donné la diversité des attentes des parties prenantes, il est impossible qu'une seule approche les satisfasse toutes. Les systèmes qui utilisent 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.
- **Consacrer suffisamment de ressources en termes de personnel, de temps et de finances** : Le financement fragile et la nature volontaire de nombre de programmes de LLN constituent souvent un frein à la professionnalisation de ce secteur d'activité et à l'amélioration des résultats.
- **Enrichir la base de connaissances** : Il y a là un vaste champ de recherche car la base de connaissances est loin d'être assez riche ; elle devrait comprendre les évaluations de pratiques, de politiques et de mise en application d'activités d'enseignement et d'évaluation prometteuses et elle devra se concentrer beaucoup plus sur l'impact.



L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes : pour de meilleures compétences de base, 2008, Chapitre 11



Références

OCDE (2006), *Points forts des élèves issus de l'immigration : Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003*, Éditions OCDE.

OCDE (2006), *L'école face aux attentes du public : Faits et enjeux*, Éditions OCDE.

OCDE (2007), *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable* (par Simon Field, Malgorzata Kuczera et Beatriz Pont), Éditions OCDE.

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

OCDE (2008), *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs – Édition 2007*, Éditions OCDE.

OCDE (2008), *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes : Pour de meilleures compétences de base* (édité par Janet Looney), Éditions OCDE.

OCDE (2009), *Equally Prepared for Life? How 15-Year-Old Boys and Girls Perform in School*, Éditions OCDE.

OCDE (2009), *Top of the Class: High Performers in Science in PISA 2006*, Éditions OCDE.

OCDE (2010), *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA*, Éditions OCDE.

OCDE (2010), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, Éditions OCDE.

OCDE (2010), *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*, (par Patrick Werquin) Éditions OCDE.

OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

OCDE (2010), *Comblent l'écart pour les élèves immigrés : Politiques, Pratiques et Performances*, Éditions OCDE.

OCDE (à paraître), *Trends Shaping Education 2010*, Éditions OCDE.

OCDE (à paraître), *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*, Éditions OCDE.

Banque mondiale (2005), *Rapport sur le développement dans le monde 2006*, Banque mondiale et Oxford University Press.

8

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. Le volume de R-D pertinente sur l'éducation est assez faible, malgré les liens évidents qui existent entre éducation et connaissance, et les ressources ont fortement manqué pour développer et exploiter la base de connaissances à la source de meilleures pratiques et de politiques efficaces. 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. Enrichir la base de connaissances et stimuler l'innovation ont été des objectifs des politiques mises en place dans un certain nombre de pays. Les travaux relatifs aux systèmes de R-D sur l'éducation, à la gestion des connaissances, aux pratiques innovantes et aux nouveautés systémiques, à la réflexion prospective et à l'élaboration des politiques et des pratiques à partir des réalités observées ont été nombreux, certains ayant été menés pour contribuer à la Stratégie d'Innovation de l'OCDE, priorité horizontale. Les analyses ont aussi porté sur les compétences du 21^e siècle, perçues comme fondamentales pour des sociétés innovantes et créatives.



INTRODUCTION

L'innovation est depuis longtemps une priorité de l'OCDE : le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) a été fondé il y a plus de 40 ans, en 1968. Plus récemment, ce Centre a été à la source du volet éducation de la Stratégie de l'OCDE pour l'Innovation, qui examine également d'autres secteurs tels que l'entrepreneuriat, la science, la technologie, la recherche, l'immigration, la taxation et le commerce, dans le but d'aider les pays à tirer les bénéfices économiques de l'innovation. Le travail sur les apprenants du nouveau millénaire s'est penché plus spécifiquement sur la façon dont les systèmes éducatifs peuvent exploiter et développer au mieux les compétences pour la technologie, entre autres au travers d'innovations de haute technologie. Le projet « Environnements d'apprentissage innovants » rassemble des exemples d'innovations qui réinventent l'apprentissage.

On reconnaît depuis peu, mais pas assez, 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 recherche et d'innovation de l'OCDE 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.


PRINCIPALES CONSTATATIONS

Pour qu'une personne, une organisation, une économie ou une société soit innovante, elle doit faire appel à une vaste gamme de compétences et même des compétences comportementales. Il apparaît dès lors fondamental de se demander avec quelle efficacité les systèmes éducatifs développent ces compétences : L'innovation recouvre une multitude d'activités, de l'invention à la découverte, de l'implémentation aux améliorations mineures. Elle nécessite donc de nombreuses compétences de type différent :

- **Compétences de base et littératie à l'ère du numérique :** Il s'agit de la lecture, de l'écriture et de la numératie ainsi que les compétences nécessaires pour utiliser les technologies numériques et pour accéder aux informations et les interpréter.
- **Compétences scolaires :** Associées à des matières telles que les langues, les mathématiques, l'histoire, le droit et les sciences, ces compétences s'obtiennent généralement au travers du système éducatif et elles sont applicables dans diverses situations.
- **Compétences techniques :** Les compétences spécifiques nécessaires pour occuper un emploi, qui peuvent être à la fois des compétences scolaires ou des compétences professionnelles, ainsi que la connaissance de certains outils ou processus.
- **Compétences génériques :** On considère communément qu'il s'agit de la capacité à résoudre les problèmes, de la pensée critique et créative, de la capacité à apprendre et de l'aptitude à gérer la complexité. D'autres affirment que la capacité à résoudre les problèmes est une compétence transmissible mais d'autres sont d'avis qu'elle est spécifique à une entreprise.
- **Compétences comportementales :** Elles comprennent la capacité de travailler en équipe et dans des groupes hétérogènes, la communication, la motivation, la volition et l'initiative, la capacité d'appréhender et de gérer ses propres émotions et comportements ainsi que ceux des autres, l'ouverture multiculturelle et l'ouverture à l'innovation.



- **Leadership** : Lié aux compétences comportementales, le leadership est sous-tendu par plusieurs compétences : le renforcement et l'orientation d'une équipe, le coaching et le mentoring, le lobbying et la négociation, la coordination, l'éthique et le charisme.

 *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*, 2010, Chapitre 3

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

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

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*

Encadré 8.1. L'Innovation dans l'éducation

L'innovation dans l'éducation attire de plus en plus l'attention. À titre d'exemple, le programme de relance américain a octroyé 650 millions USD – sur les 5 milliards USD destinés à la réforme scolaire – au nouveau Investing in Innovation Fund (i3). Ce fonds soutient les efforts locaux visant à mettre sur pied ou à étendre des programmes innovants fondés sur la recherche dont le but est de combler l'écart dans les taux d'achèvement et d'améliorer les résultats des étudiants. En 2009, les Pays-Bas ont également publié un Programme d'action d'innovation sociale pour l'éducation et la Hongrie revoit actuellement son système d'innovation dans l'éducation. Néanmoins, la plupart des pays doivent encore traduire leurs stratégies d'innovation dans l'éducation en programmes concrets.

Ces dernières années, l'accent a été mis sur le développement et l'utilisation des données factuelles dans l'enseignement. La recherche sur l'éducation fondée sur des méthodologies destinées à mesurer les impacts a permis de développer et d'augmenter la masse de connaissances disponibles. De nouveaux liens avec la neurosciences sont tout aussi prometteurs car ils permettent une meilleure compréhension et un diagnostic de certaines difficultés d'apprentissage. L'amélioration de la recherche sur l'éducation restera un défi important à relever dans les années à venir et l'acquisition des informations nécessaires exigera encore du travail.

Les nouveaux produits éducatifs, ressources et méthodes d'enseignement constituent une autre source d'innovation dans l'éducation. Les TIC ont mené au développement de ressources telles les systèmes de gestion de l'apprentissage et autres systèmes d'information et outils de diagnostic. Bien que l'impact de ces ressources sur la qualité ou le coût-efficacité de l'éducation doit encore être évalué, l'implication croissante des entreprises dans la production de nouveaux modèles ou ressources éducatifs ouvre de nouveaux horizons. Toutefois, ce marché est souvent limité par la demande insuffisante des écoles.

Certains systèmes éducatifs instaurent une nouvelle génération d'infrastructures informatives sophistiquées, tels que des systèmes d'information longitudinaux qui donnent un feedback rapide aux enseignants, aux parents et aux autres acteurs concernés. Outre qu'ils pourraient changer la culture de la profession d'enseignant, ces systèmes pourraient éliminer une barrière clé dans l'innovation de l'éducation : la difficulté de démontrer la valeur positive des innovations dans ce secteur. Aussi longtemps que l'innovation ne pourra pas être liée clairement à la meilleure réalisation des objectifs éducatifs (résultats de l'apprentissage, équité, accès, coût-efficacité), le processus d'innovation sera ralenti à cause du manque de demande ou l'évitement de ce qui peut apparaître comme un autre gadget éducatif à la mode.

...



Pour développer de nouveaux modèles d'enseignement, la plupart des gouvernements encouragent l'expérimentation par les systèmes scolaires publics ou offrent l'accès à un financement pour les écoles privées qui offrent des modèles d'enseignement scolaire alternatifs. Les fonds d'innovation et d'expérimentation, de même que les prix et récompenses pour l'innovation, constituent pour les parties prenantes des incitants à développer des méthodes innovantes. Certains pays ont fait appel aux mécanismes du marché dans leurs systèmes éducatifs publics afin de faciliter l'innovation (ex. écoles à charte). Ces mécanismes ont généré des innovations organisationnelles et marketing. Bien qu'on ne sache pas clairement s'ils ont mené à des innovations au cœur des activités de l'éducation, ils ont contribué à l'expansion d'environnements d'apprentissage alternatifs (apprentissage collaboratif, écoles bilingues, écoles avec ordinateur, etc.). De nouveaux modèles d'établissements d'enseignement supérieur apparaissent dans les pays de l'OCDE, fondés sur des programmes d'études sous forme de narration, des projets d'engineering ou un apprentissage exclusivement en ligne.

À cause de l'Internet, l'innovation avec l'utilisateur comme moteur a également gagné en importance cette dernière décennie. Un certain nombre d'établissements d'enseignement supérieur offrent maintenant des ressources éducatives ouvertes. En outre, les wikis et les référentiels utilisateurs de différents types de ressources éducatives sont disponibles pour les étudiants et les enseignants dans le monde.

Le manque de données factuelles prouvant que l'innovation éducative représente une amélioration significative par rapport aux pratiques traditionnelles ou dominantes constitue un frein à la demande d'innovation : les étudiants, les parents et les enseignants préfèrent généralement les méthodes connues aux nouvelles. Les innovateurs potentiels manquent aussi d'incitants étant donné l'absence de marché clair pour leurs nouveaux produits ou modèles. Par conséquent, l'utilisation et le développement d'innovations restent fragmentés. Voilà pourquoi la mesure et l'évaluation des changements et innovations dans l'éducation seront essentielles pour permettre à l'innovation de prendre son envol.

Source : OCDE (2010), *La stratégie de l'OCDE pour l'innovation : pour prendre une longueur d'avance*, Éditions OCDE.

ORIENTATIONS POUR L'ACTION PUBLIQUE

Dans sa réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour stimuler l'innovation, la Stratégie de l'OCDE pour l'Innovation concluait par un ensemble de principes sur les systèmes d'éducation et de formation et les lieux de travail innovants. Ils s'apparentent fortement aux conclusions plus générales relatives aux politiques d'éducation et de formation :


- **Doter les personnes de compétences pour l'innovation** : S'assurer que les systèmes d'éducation et de formation sont flexibles et qu'ils peuvent s'adapter à la nature changeante de l'innovation et aux exigences du futur. Les programmes et les pédagogies doivent développer la capacité d'apprendre de nouvelles compétences et tirer tout le bénéfice des technologies d'information et de communication.
- **Améliorer l'achèvement scolaire** : Une proportion considérable d'enfants n'achèvent pas le cycle d'enseignement secondaire supérieur ou quittent l'école avec de faibles compétences en littératie et numératie. Alors que les jeunes des pays de l'OCDE ont pour ainsi dire tous accès à un minimum de 12 années d'éducation formelle, des mécanismes sont indispensables pour s'assurer que les fondements éducatifs sont bien universels.



- **Continuer à réformer les systèmes éducatifs de l'enseignement supérieur** : L'État devrait donner les moyens aux établissements d'enseignement supérieur de devenir des catalyseurs d'innovation, notamment dans leur cadre local et régional. Même si l'orientation doit être réservée à l'État, les établissements devraient disposer d'une bonne marge de manœuvre. L'enseignement supérieur doit aussi conserver suffisamment de diversité pour répondre aux besoins futurs dans le système d'innovation.
- **Mettre en lien l'enseignement et la formation professionnels avec le monde du travail** : Ce principe exige un bon équilibre entre les compétences professionnelles spécifiques qui répondent aux besoins des employeurs et les compétences génériques transmissibles dont sont dotés les diplômés pour l'apprentissage tout au long de la vie et la mobilité.
- **Donner aux femmes les moyens de jouer un plus grand rôle dans le processus d'innovation** : Bien que le niveau d'éducation des femmes ait tendance maintenant à dépasser celui des hommes, les systèmes de taxation et de prestations sociales, les pratiques sur le lieu de travail et les systèmes de garde d'enfants constituent les facteurs clés pour une plus grande implication des femmes sur le marché du travail et dans l'innovation.
- **Soutenir la mobilité internationale** : Les politiques devraient soutenir les flux de savoir et la création de liens durables entre pays. Les régimes de migration pour les personnes très qualifiées devraient être efficaces, transparents et simples ; permettre des mouvements à court terme/circulaires et soutenir les liens avec les nationaux à l'étranger.
- **Encourager les lieux de travail innovants** : L'implication des employés et la gestion efficace du personnel contribuent à promouvoir la créativité et l'innovation ; les politiques de l'emploi devraient encourager les modifications organisationnelles efficaces. L'éducation et l'interaction entre les entreprises jouent un rôle clé dans leurs performances en matière d'innovation ; les gouvernements peuvent aussi créer des institutions nationales afin de soutenir des niveaux plus élevés d'éducation et de formation des employés.

 *La stratégie de l'OCDE pour l'innovation : pour prendre une longueur d'avance, 2010, Chapitre 3*

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 leurs informations 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

Les gouvernements peuvent stimuler les investissements et la production de ressources d'apprentissage numériques (RAN) aussi bien par des entreprises commerciales/maisons d'édition que par les utilisateurs en prenant les mesures suivantes :

- **Proposer un capital d'amorçage, complété par des fonds de développement et de transition** : La production de RAN peut être stimulée en proposant des capitaux publics d'amorçage aux maisons d'édition, complétés par des financements et des soutiens aux projets de développement qui contribuent à pérenniser les innovations une fois que le financement initial est dépensé.
- **Promouvoir la coopération entre les acteurs publics et privés pour le développement des RAN** : Les gouvernements peuvent encourager les firmes à développer des programmes de responsabilité sociétale des entreprises et à accroître la coopération avec les autorités dans l'éducation. Les écoles et les autorités éducatives locales nécessiteront des directives sur la meilleure méthode pour aborder cette coopération.

 *Beyond Textbooks: Digital Learning Resources as Systemic Innovation in the Nordic Countries*, 2009, Chapitre 7

Il est urgent d'appliquer une approche systémique de l'innovation dans l'EFP. En temps de crise économique, l'innovation constitue un facteur clé de plus en plus pré a suggéré les principes d'orientation suivants : pondérant, non seulement pour la croissance économique mais aussi pour le bien-être collectif. Une étude récente portant sur l'innovation systémique dans le secteur de l'EFP :

- Développer une approche systémique de l'innovation dans l'EFP comme principe d'orientation pour des politiques liées à l'innovation.
- Promouvoir un dialogue continu et fondé sur des éléments factuels avec les parties prenantes de l'EFP.
- Construire une base de connaissances sur l'EFP qui soit à la fois bien organisée, formalisée, facile d'accès et mise à jour, comme pré-requis pour une intériorisation des bénéfices de l'innovation.
- Compléter les investissements dans les innovations dans l'EFP avec les efforts de suivi et d'évaluation nécessaires.
- Soutenir la recherche pertinente sur l'EFP en fonction des priorités nationales et lier ces efforts avec l'innovation.

 *Working Out Change: Systemic Innovation in Vocational Education and Training*, 2009, Chapitre 10

Créer une interface efficace entre l'innovation et les systèmes d'enseignement supérieur : Cette interface est essentielle afin de tirer les bénéfices des investissements publics et privés dans la recherche et d'assurer la vitalité et la qualité des systèmes d'enseignement supérieur. Les orientations à suivre pour créer cette interface comprennent :

- **L'amélioration de la diffusion du savoir au lieu de la commercialisation via des droits de propriété intellectuelle (DPI) plus élevés** : L'innovation n'est pas seulement un processus de découverte destiné ensuite à être commercialisé ; la R-D résout souvent les problèmes dans un parcours d'innovation. Dès lors, les capacités de diffusion et les activités de soutien des établissements d'enseignement supérieur pourraient s'avérer aussi importantes que les processus de découverte et les politiques devraient donc envisager des méthodes et des outils pour les promouvoir.



- **L'amélioration et l'élargissement de canaux d'interaction et l'encouragement de la collaboration interinstitutionnelle** : Les liens entre le secteur de l'enseignement supérieur et les autres acteurs de la recherche et du système d'innovation, telles que les entreprises et les organisations de recherche publique, doivent être développés activement afin d'assurer la diffusion efficace du savoir. Lors de l'élaboration des programmes, ceux-ci doivent prendre en compte l'implication des petites et moyennes entreprises de tous les secteurs technologiques car celles-ci ont tendance à être sous-représentées dans les collaborations.
- **Encourager la mobilité entre la recherche et l'innovation** : La mobilité intersectorielle constitue l'un des principaux outils pour la diffusion du savoir ; la mobilité entre entreprises, établissements d'enseignement supérieur et organisations de recherche publique devrait être activement promue.



Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 2, 2008, Chapitre 7



Références

OCDE (2004), *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*, Éditions OCDE.

OCDE (2006), *Think Scenarios, Rethink Education*, Éditions OCDE.

OCDE (2007), *Evidence in Education: Linking Research to Policy*, Éditions OCDE.

OCDE (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 2*, Éditions OCDE.

OCDE (2009), *Beyond Textbooks: Digital Learning Resources as Systemic Innovation in the Nordic Pays*, Éditions OCDE.

OCDE (2009), *Working Out Change: Systemic Innovation in Vocational Education and Training*, Éditions OCDE.

OCDE (2010), *La stratégie de l'OCDE pour l'innovation : pour prendre une longueur d'avance*, Éditions OCDE.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(96 2010 11 2P) ISBN 978-92-64-09063-7 – No. 57572 2011

L'éducation aujourd'hui 2010

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 dans l'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 qui met à jour la première édition de *L'Éducation aujourd'hui*, parue en mars 2009.

Ce rapport s'articule en huit chapitres : éducation des jeunes enfants, enseignement scolaire, transitions au-delà de la formation initiale, enseignement supérieur, formation des adultes, résultats et rentabilité, équité, et innovation. Chaque chapitre est lui-même organisé en fonction des principaux résultats et des orientations pour l'action publique qui ont émergé des récentes analyses de l'OCDE en matière d'éducation. Les chapitres sont courts et accessibles, ils 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 :

<http://www.sourceocde.org/enseignement/9789264090637>

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

<http://www.sourceocde.org/9789264090637>

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**.