Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles

Apprendre au-delà de l'école

RAPPORT DE SYNTHÈSE

OCDE

Examens de l'OCDE sur l'éducation
et la formation professionnelles

Apprendre au-delà de l'école

RAPPORT DE SYNTHÈSE

OCDE
DES POLITIQUES MEILLEURES
POUR UNE VIE MEILLEURE

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 officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
OCDE (2015), *Apprendre au-delà de l'école : Rapport de synthèse*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris.
http://dx.doi.org/10.1787/9789264230408-fr

ISBN 978-92-64-23202-0 (imprimé)
ISBN 978-92-64-23040-8 (PDF)

Collection : Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles
ISSN 2077-7744 (imprimé)
ISSN 2077-7752 (en ligne)

Les données statistiques concernant Israël 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.

Crédits photo : Couverture © Fotocrisis/Shutterstock.com.

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

© OCDE 2015

La copie, le téléchargement ou l'impression du contenu OCDE pour une utilisation personnelle sont autorisés. Il est possible d'inclure des extraits de publications, de bases de données et de produits multimédia de l'OCDE dans des documents, présentations, blogs, sites internet et matériel pédagogique, sous réserve de faire mention de la source et du copyright. Toute demande en vue d'un usage public ou commercial ou concernant les droits de traduction devra être adressée à *rights@oecd.org*. Toute demande d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales devra être soumise au Copyright Clearance Center (CCC), *info@copyright.com*, ou au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), *contact@cfcopies.com*.

Avant-propos

Les compétences sont essentielles à la croissance économique et au bien-être social. Même si la formation professionnelle initiale au niveau du deuxième cycle du secondaire fournit des compétences utiles, dans de nombreux emplois où la demande augmente rapidement – des techniciens spécialisés dans la santé aux jeunes cadres –, cette formation professionnelle de base ne suffit plus. En effet, des compétences professionnelles, managériales et techniques de niveau supérieur sont de plus en plus demandées. On estime qu'aux États-Unis, un tiers des postes vacants d'ici à 2018 exigera des qualifications postsecondaires, mais pas nécessairement l'obtention d'un diplôme sanctionnant quatre années d'études.

Sur la base d'une série de 20 études nationales, le présent rapport de synthèse intitulé « Apprendre au-delà de l'école » examine comment les pays de l'OCDE font face à la demande grandissante de compétences, et indique les progrès qu'ils doivent accomplir. Le rapport recense divers enjeux à relever. Tandis que certains pays possèdent des secteurs professionnels postsecondaires en plein essor, d'autres rencontrent des difficultés pour mettre en place des programmes plus courts (un ou deux ans) en concurrence avec des diplômes universitaires plus reconnus. La participation des partenaires sociaux – employeurs et syndicats – est aussi vitale qu'elle est parfois inaccessible. De plus, les diplômes obtenus après une formation professionnelle peuvent s'avérer dépassés ou manquer de crédibilité sur le marché du travail.

La présente étude recense les bonnes pratiques et met en lumière les pays qui accomplissent des progrès dans ce domaine. Elle souligne toutefois que les pays doivent aujourd'hui intensifier leurs efforts pour améliorer la qualité de leurs programmes d'enseignement professionnel postsecondaire. Cela passe par des programmes combinant apprentissage pratique et acquisition des compétences de base en lecture, en écriture et en calcul ; par des enseignants qui connaissent bien les techniques de l'industrie moderne (et qui possèdent de grandes qualités pédagogiques) ; enfin, par des chefs d'établissement et d'université bien préparés. Cette démarche implique également de proposer des diplômes et des titres solides (préparés avec la participation des employeurs) qui garantissent, une fois validés, la possession d'un ensemble pertinent de compétences, des services efficaces d'orientation professionnelle pour les élèves sur la base de données fiables sur les perspectives d'emploi, et des parcours clairement définis pour passer de la formation professionnelle à l'enseignement général et supérieur.

Cet exercice ne représente qu'une partie du vaste programme de travail de l'OCDE sur les compétences ; ce programme, qui évolue rapidement, est mis en œuvre dans le cadre de la Stratégie sur les compétences *qui inclut le Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC). Ce programme à plusieurs volets, qui s'appuie sur les atouts de toutes les composantes de l'OCDE, vise à aider les pays à renforcer et à exploiter les compétences dans l'intérêt de l'ensemble de leurs citoyens.*

Angel Gurría,
Secrétaire général de l'OCDE

Remerciements

Le présent rapport repose largement sur les contributions des enseignants, des formateurs, des parents, des élèves, des employeurs, des syndicats, des experts et des responsables politiques – quelques milliers de personnes au total dans les pays examinés – qui ont donné de leur temps pour rencontrer les équipes de l'OCDE sur place et partager leur expérience, leurs connaissances et leurs idées.

Tout au long de l'étude, le Secrétariat de l'OCDE a bénéficié du soutien et des conseils précieux du Groupe d'experts nationaux sur l'éducation et la formation professionnelles, et notamment de son président Stefan Wolter et de son vice-président Johan Uvin. Les autorités nationales ont généreusement facilité les visites sur place, et nous remercions tout particulièrement les coordonnateurs nationaux, les personnes qui ont formulé des observations sur les projets de textes de l'examen ainsi que celles qui ont élaboré les rapports généraux : en Autriche Reinhard Nöbauer, Arthur Schneeberger, Kurt Schmid et Alexander Petanovitsch ; en Belgique-Flandres Naomi Wauterickx ; au Canada Marie Lavallée et Noel Baldwin ; au Danemark Anne Kristine Andersen ; en Égypte Reem Derbalaa et Jean Thomas ; en Allemagne Sonja Baron, Gerd Roser et Ute Hippach-Schneider ; en Islande Arnór Guðmundsson, Stefan Stefansson et Skulina Kjartansdottir ; en Israël Shmuel Pur, Rita Golstein-Galperin, Yotam Eyal et Judith King ; au Kazakhstan Meruert Kenzhetayeva et Yerbol Moldakassimov ; en Corée Hyung-Man Kim ; aux Pays-Bas Marc van der Meer et Hester Smulders ; en Roumanie Gabriela Ciobanu et Dana Stoie ; en Afrique du Sud Nolitha Vukuza-Linda, Gerda Magnus et Monica Koen ; en Suède Carina Linden et Stefan Skimutis ; en Suisse Laura Antonelli, Bernhard Beutler et Franziska Schwarz ; en Espagne Rosario Esteban ; au Royaume-Uni dans son ensemble Katherine Chapman et Alison Morris, en Angleterre Jim Hillage et Andrew McCoshan, en Irlande du Nord Victor Dukelow et Alan Ramsey, et en Écosse Stuart King ; aux États-Unis Johan Uvin, Mary Alice McCarthy, Lisa Hudson et Tom Weko au gouvernement fédéral, Amy Albee et Kathleen Taylor en Floride, Lynn Gilli dans le Maryland, et Bryan Wilson dans l'État de Washington.

Nous remercions également toutes les personnes qui ont contribué aux études nationales : Simone Bloem, Oren Geva, Eunah Park, Rodrigo Castaneda Valle, Tony Watts, Hendrickje Windisch et Edward Yoxen. Au sein de l'OCDE, le texte du rapport a largement bénéficié des observations d'un certain nombre de collègues, notamment Marilyn Achiron, Stuart Elliott, Margarita Kalamova, Patricia Mangeol et Simone Stelten. Deborah Roseveare, en sa qualité de chef de division, a apporté une aide précieuse tout au long de l'exercice. L'auteur principal du présent rapport est Simon Field, et les co-auteurs sont Jose-Luis Alvarez-Galvan, Mihály Fazekas, Viktória Kis, Małgorzata Kuczera et Pauline Musset. Jennifer Cannon, Elisa Larrakoetxea et Louise Binns ont élaboré le texte et ont soumis le rapport pour publication.

Table des matières

Résumé et recommandations stratégiques 11

Chapitre 1. **Le monde caché de la formation professionnelle supérieure** 25
Portrait statistique de la formation professionnelle supérieure 30
Structure du présent rapport 39
Note 40
Références 40

Chapitre 2. **Mieux faire connaître la formation professionnelle supérieure** 43
Établir une terminologie internationale claire 44
Renforcer les établissements et l'assise financière 46
Préserver la cohérence d'un système diversifié 52
De meilleures données 56
Note 60
Références 60

Chapitre 3. **Trois composantes essentielles de la qualité** 63
Systématiser la formation en milieu professionnel 64
Augmenter le nombre de formateurs 71
Faire en sorte que les compétences de base soient acquises 74
Notes 81
Références 81

Chapitre 4. **Transparence des résultats** 83
Créer des systèmes de certification solides 84
Modèles axés sur les compétences 92
Évaluation efficace 96
Note 99
Références 99

Chapitre 5. **Des parcours plus clairs pour les apprenants** 103
Voies d'accès 1 : des diplômes de niveau plus avancé pour les diplômés du deuxième cycle du secondaire 104
Voies d'accès 2 : développer l'offre pour les adultes 110

Le passage de la formation professionnelle à l'enseignement général et supérieur 114
Orientation professionnelle 120
Références 124

Chapitre 6. **Principales caractéristiques des systèmes de formation professionnelle efficaces** 127
Définir l'offre et répondre aux besoins : comment la variété et le contenu des programmes de formation professionnelle sont déterminés 128
Offrir des formations de qualité : comment les compétences professionnelles sont transmises aux étudiants 129
Utiliser les résultats de l'enseignement : comment les compétences sont évaluées, validées et exploitées 130
Mesures d'accompagnement : les politiques, les pratiques et les établissements qui sous-tendent la formation professionnelle supérieure 131
Référence 131

Tableau

1.1. Domaines d'études 36

Graphiques

1. Diplômés de la formation professionnelle supérieure dans la population active 13
2. Beaucoup d'adultes en formation sont des actifs 20
1.1. Combien d'étudiants et qu'étudient-ils ? 34
1.2. Diplômés de la formation professionnelle supérieure dans la population active 35
1.3. Avantage salarial d'une formation professionnelle supérieure . . . 37
1.4. Situation des diplômés au regard du marché du travail 38
3.1. Compétences à l'écrit et en calcul des étudiants de programmes de formation professionnelle de cycle court 75
3.2. Emplois exercés par les diplômés de programmes de formation professionnelle de cycle court 76
3.3. Les diplômés de programmes de formation professionnelle de cycle court et la résolution de problèmes au travail 78
5.1. Passage de l'enseignement du deuxième cycle du secondaire à des programmes de formation professionnelle 106
5.2. Beaucoup d'adultes en formation sont des actifs 111
5.3. Passage dans l'enseignement supérieur 116

Suivez les publications de l'OCDE sur :

http://twitter.com/OECD_Pubs

http://www.facebook.com/OECDPublications

http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871

http://www.youtube.com/oecdilibrary

http://www.oecd.org/oecddirect/

Ce livre contient des...

StatLinks

Accédez aux fichiers Excel® à partir des livres imprimés !

En bas 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*, ou de cliquer sur le lien depuis la version PDF de l'ouvrage.

© OCDE 2015

Résumé et recommandations stratégiques

Le monde caché de la formation professionnelle supérieure

L'enseignement professionnel postsecondaire joue un rôle méconnu dans les systèmes nationaux de formation

L'école et l'université, ainsi que le chemin tout tracé qui mène de l'une à l'autre, sont au centre de la réflexion sur la politique de l'éducation. Mais entre ces deux institutions, il existe un monde beaucoup moins connu de collèges, de diplômes, de certificats et d'examens professionnels : celui de l'enseignement professionnel postsecondaire. Un grand nombre de postes spécialisés et techniques ne nécessitent pas plus d'une ou deux années de formation au-delà du deuxième cycle du secondaire, et dans certains pays, un quart de la population active possède ce niveau de qualification (voir le graphique 1). D'après les prévisions, les « professions intermédiaires » – la catégorie la plus étroitement liée à l'enseignement professionnel postsecondaire – concentreront près des deux tiers de la croissance totale de l'emploi dans l'Union européenne (Cedefop, 2012), et aux États-Unis, on a estimé récemment que près d'un tiers des vacances d'emploi d'ici 2018 exigeront une qualification postsecondaire, mais de niveau inférieur aux diplômes préparés en quatre ans (Carnevale, Smith et Strohl, 2010). La présente étude de l'OCDE a pour objet de mieux faire connaître ce monde souvent vaste, dynamique et d'une importance cruciale pour les systèmes nationaux de formation.

L'examen a porté sur les programmes d'enseignement professionnel postsecondaire exigeant plus de six mois d'études à temps plein

Dans le présent rapport, on entend par « éducation et formation professionnelles postsecondaires » tous les programmes et diplômes qui préparent les étudiants à des professions ou des carrières particulières, qui sont proposés après le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qui nécessitent normalement au moins six mois d'études à temps plein. Les diplômes professionnels supérieurs, y compris les licences professionnelles, sont inclus dans cette définition mais n'en sont pas le principal sujet d'étude.

Encadré 1. ***Apprendre au-delà de l'école* : l'étude de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles au niveau postsecondaire**

La présente étude s'intéresse au défi que les pouvoirs publics ont à relever pour répondre à la demande croissante de qualifications techniques et professionnelles de niveau avancé. Elle s'inscrit dans le prolongement d'une autre étude de l'OCDE, *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, qui passait en revue les politiques menées dans le domaine de l'enseignement professionnel dans le deuxième cycle du secondaire en s'appuyant sur 17 examens par pays dont les résultats ont été présentés dans un rapport comparatif.

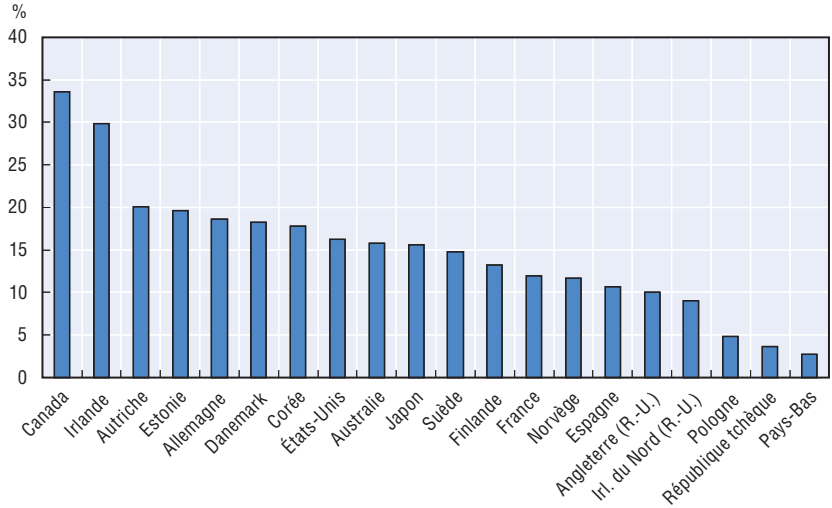
Aux fins de l'étude intitulée *Apprendre au-delà de l'école*, vingt travaux nationaux distincts ont été effectués, lesquels ont notamment inclus des missions sur place, des travaux d'analyse et la publication de rapports. Un examen complet des politiques nationales a été réalisé pour l'Afrique du Sud, l'Allemagne, l'Autriche, la Corée, le Danemark, l'Égypte, les États-Unis (Floride, Maryland et État de Washington), Israël, le Kazakhstan, les Pays-Bas, le Royaume-Uni (Angleterre) et la Suisse, tandis que la Belgique (Flandres), le Canada, l'Espagne, l'Islande, la Roumanie, le Royaume-Uni (Irlande du Nord et Écosse) et la Suède ont fait l'objet de travaux plus succincts donnant lieu à un commentaire par pays. Des rapports décrivant les systèmes nationaux d'enseignement postsecondaire ont été établis pour tous ces pays ainsi que pour la France et la Hongrie. C'est ce programme d'études par pays, ainsi qu'une grande diversité d'autres données disponibles, qui sont à la base du présent rapport de synthèse.

Source : OCDE (2010), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr*. Voir aussi : *www.oecd.org/education/vet*.

Ces programmes proposent des formations professionnelles spécifiques de niveau avancé aux jeunes sortis du système scolaire, permettent aux adultes de perfectionner leurs compétences en milieu de carrière, donnent une « seconde chance » aux adultes qui travaillent et qui ont abandonné leurs études, et facilitent la réorientation professionnelle ou le retour sur le marché du travail. L'enquête sur les compétences des adultes, qui s'inscrit dans le cadre du Programme international de l'OCDE pour l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), a été utilisée pour évaluer les chiffres dans ce secteur en excluant les diplômes de l'enseignement général supérieur des niveaux 4 et 5B de la CITE (voir le graphique 1).

Graphique 1. **Diplômés de la formation professionnelle supérieure[1] dans la population active**

Pourcentage d'adultes âgés de 20 à 45 ans dont la qualification la plus élevée est un diplôme de formation professionnelle supérieure de cycle court



1. Les programmes d'enseignement professionnel postsecondaire considérés ici ne tiennent pas compte des formations générales (d'après le domaine d'études) classées aux niveaux 4 et 5B de la CITE. Pour une définition et une explication, voir l'encadré 1.4.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

StatLink *http://dx.doi.org/10.1787/888933098440*

Le présent rapport est axé sur la nécessité de coopérer avec les partenaires sociaux pour s'assurer que l'offre de formation répond aux besoins du marché du travail

L'une des principales conclusions de l'étude *Formation et emploi : relever le défi de la réussite* est que les pays rencontrent presque tous des difficultés pour s'assurer que les systèmes d'enseignement et de formation professionnels répondent efficacement aux besoins du marché du travail. Les réformes stratégiques reposent en grande partie sur des mesures visant à faire participer les acteurs du marché et à mettre en place et soutenir des systèmes de formation professionnelle en étroite collaboration avec ces partenaires. Au niveau postsecondaire et dans le deuxième cycle du secondaire, cette démarche est essentielle pour relever certains défis permanents. Les programmes d'études et l'ensemble de l'offre sont parfois déterminés par les élèves et par les limites du système de formation, et ne tiennent pas suffisamment compte des besoins du marché de l'emploi, lesquels évoluent rapidement. Il se peut que le personnel chargé de la formation ne connaisse pas suffisamment bien ces besoins. La formation pratique est trop souvent

limitée et pas assez systématique. Les employeurs et les syndicats sont parfois trop éloignés de l'élaboration des diplômes, lesquels finissent par conséquent par n'avoir qu'une valeur limitée sur le marché du travail.

L'enseignement postsecondaire connaît aussi ses propres difficultés

D'autres enjeux sont plus spécifiques au niveau postsecondaire. Bien souvent, ce secteur est très morcelé, avec des programmes répartis de manière peu commode entre les établissements scolaires et les universités, et des diplômes susceptibles de ne pas être bien compris dans le pays – et encore moins à l'étranger. La nomenclature est variable, et le cadre structurel applicable au secteur parfois incertain. Les systèmes et les cadres de certification ne favorisent pas toujours la transparence. Le besoin de flexibilité des adultes n'est pas toujours satisfait. Les possibilités de passage dans d'autres secteurs d'enseignement et de formation d'une part, et de reconnaissance et correspondance des diplômes d'autre part, sont souvent inaccessibles. Les avantages potentiels des stratégies fondées sur les compétences ne sont pas toujours pleinement exploités. Le présent rapport examine ces difficultés et propose des solutions, en s'appuyant sur une vaste expérience des pays.

Mieux faire connaître la formation professionnelle supérieure

Une nomenclature plus solide renforcerait la visibilité et améliorerait l'image de marque du secteur

Les programmes de formation professionnelle postsecondaire revêtent toutes sortes d'appellations différentes dans les pays, ce qui les met en position de faiblesse face à des « marques » clairement définies que sont les diplômes universitaires. Une nomenclature internationale bien reconnue clarifierait leur statut et faciliterait les comparaisons. La terminologie utilisée en Suisse, à savoir la « formation professionnelle supérieure », a été mise à l'essai et pourrait être adoptée à l'échelle internationale.

Recommandation : L'expression « formation professionnelle supérieure » devrait être retenue comme l'appellation internationalement acceptée pour les programmes substantiels de formation professionnelle postsecondaire (c'est-à-dire plus de six mois à temps plein).

Il faut surmonter les obstacles structurels et financiers

L'enseignement professionnel de cycle court (inférieur au niveau licence) s'est développé avec succès dans des établissements distincts de l'université et avec des sources de financement spécifiques. De nombreux pays ont pris de nouvelles initiatives pour créer des établissements d'enseignement supérieur tels que les universités de sciences appliquées, qui proposent des programmes

de niveau licence dans des domaines techniques et professionnels. Certains pays ont réalisé des synergies et des économies d'échelle grâce à une organisation rigoureuse des fusions d'établissements. Souvent, le financement public des programmes de formation professionnelle postsecondaire provient de multiples sources, lesquelles doivent s'articuler de façon cohérente avec l'aide publique destinée à l'enseignement supérieur.

Recommandations : La formation professionnelle supérieure doit s'inscrire dans un cadre structurel qui : a) propose des programmes professionnels de cycle court dans des établissements distincts des universités ; b) s'inspire le cas échéant de la réussite des universités de sciences appliquées ; c) regroupe les prestataires de formation dans des établissements de taille adaptée ; et d) offre un cadre cohérent de financement public pour la formation professionnelle supérieure, en évitant les distorsions, et en s'appuyant sur l'assurance qualité.

Dans de nombreux pays, la gouvernance de la formation professionnelle postsecondaire fait intervenir un tissu complexe d'organismes, lequel reflète le partage des responsabilités entre les différents ministères, l'autonomie relative des établissements d'enseignement postsecondaire et les rôles distincts que jouent les prestataires privés de formation, les employeurs et les syndicats. Cette gouvernance décentralisée présente des avantages en termes de diversité et d'innovation, mais elle peut déconcerter les élèves et les employeurs, entraîner des doublons d'activité comme dans l'élaboration des programmes d'études, et compliquer les transitions.

Recommandation : Veiller à mettre en place un cadre structurel de coordination des programmes de formation professionnelle supérieure, auquel participeront entreprises et syndicats, de sorte que les programmes et les diplômes soient compréhensibles et accessibles aux principaux intéressés.

La CITE 2011 devrait améliorer les comparaisons statistiques internationales dans le domaine de la formation professionnelle

Les catégories actuelles de la CITE 1997 ne permettent pas de distinguer correctement les programmes de formation professionnelle au niveau postsecondaire ; il faudrait que la CITE 2011, qui s'appliquera à compter de 2014, soit plus précise à cet égard, du moins en principe. Dans certains pays, les diplômes professionnels délivrés par les organisations sectorielles ne sont pas pris en compte dans les statistiques nationales de l'éducation, ce qui fausse les comparaisons dans les pays, mais aussi entre les pays.

Recommandation : S'assurer que la mise en œuvre de la CITE 2011 offre une classification cohérente et précise des programmes professionnels. Élaborer de nouveaux indicateurs afin d'évaluer l'efficacité du système de formation professionnelle supérieure. Améliorer la collecte de données sur les examens professionnels gérés par les secteurs d'activité concernés.

Trois composantes essentielles de la qualité

Les programmes postsecondaires doivent systématiquement tirer parti des avantages de la formation pratique

Le lieu de travail offre un cadre d'apprentissage dynamique, et facilite le recrutement, tandis que les stagiaires contribuent à la réalisation des objectifs des entreprises. Les possibilités de formation pratique sont également la traduction directe des besoins des employeurs. Au niveau postsecondaire, seuls quelques pays intègrent systématiquement la formation pratique dans leurs programmes, en tant qu'élément soumis à l'assurance qualité et donnant droit à l'attribution d'unités de valeur. Lorsque la formation pratique est obligatoire, le financement public est limité aux établissements de formation qui désirent mettre en place des partenariats avec les employeurs qui encouragent les stages, ce qui permet aux employeurs d'influencer largement l'offre de formation.

Recommandation : Tous les programmes de formation professionnelle supérieure devraient comporter un volet consacré à la formation en entreprise conditionnant l'octroi de financements publics. Cette formation serait systématique, ferait l'objet d'un contrôle de qualité et donnerait droit à des crédits.

Les enseignants dans les filières professionnelles doivent posséder des compétences pédagogiques mais aussi avoir des connaissances actualisées et une expérience récente de l'entreprise

Dans le secteur de la formation professionnelle, il est souvent difficile de recruter et de conserver des enseignants qui possèdent à la fois des compétences pédagogiques et une expertise concrète du milieu professionnel. Tenir à jour cette connaissance pratique de l'entreprise est également un véritable défi. Le recrutement direct, en milieu de carrière, de professionnels du secteur privé est une solution qui peut se combiner à la possibilité de travailler à temps partiel pour permettre aux formateurs de continuer à exercer dans leur domaine. Ces stratégies nécessitent un cadre flexible de préparation pédagogique et un solide encadrement dans les établissements de formation professionnelle afin de tirer le meilleur parti d'une équipe mixte d'enseignants.

Recommandation : Veiller à ce que les enseignants des établissements d'enseignement professionnel aient de solides compétences à la fois pédagogiques, pratiques et théoriques. Adapter les exigences en termes de qualifications afin d'atteindre cet objectif.

Les compétences de base sont indispensables pour réussir sur le marché du travail et pour compléter sa formation

Les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul sont de plus en plus importantes, non seulement pour la formation complémentaire, mais aussi sur le lieu de travail, où les besoins techniques ne cessent de croître. Or, d'après les conclusions de l'Enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes, un certain nombre d'adultes – parfois titulaires de diplômes postsecondaires – ne maîtrisent pas ces savoirs fondamentaux. Enseigner les compétences de base dans le cadre des programmes de formation professionnelle n'est pas une tâche facile, surtout lorsque les intéressés n'ont pas suivi d'enseignement théorique de type scolaire depuis longtemps, ou lorsqu'ils en gardent un mauvais souvenir. Une solution prometteuse consiste à intégrer l'acquisition des compétences de base dans les programmes de formation professionnelle, afin que ces compétences soient acquises dans des contextes pratiques positifs.

Recommandation : Les programmes de formation professionnelle supérieure devraient fournir aux élèves des compétences adaptées à l'écrit et en calcul, outre les compétences professionnelles spécifiques à leur formation. Cela signifie évaluer les compétences de base au début des programmes, tenter de combler les lacunes, et intégrer le renforcement des compétences de base dans les programmes d'enseignement professionnel.

Transparence des résultats

La valeur des diplômes sur le marché du travail repose sur la participation des employeurs à leur élaboration, le nombre limité de diplômes et leur évaluation efficace

Un bon diplôme est le signe que le candidat à l'embauche possède les compétences requises pour l'emploi ; l'employeur peut donc recruter la bonne personne et l'affecter au poste qui lui convient le mieux. Mais parfois, les diplômes n'ont aucune valeur car ils n'indiquent pas le bon ensemble de compétences, parce que les employeurs n'ont pas participé à leur conception, ou sont déconcertés devant un ensemble de qualifications extrêmement complexe. La cohérence des diplômes au niveau national peut être contrebalancée par une certaine flexibilité au niveau local pour une partie du programme d'études, ce qui permet aux employeurs de participer à l'élaboration des programmes à la fois collectivement, à l'échelon national, et individuellement à l'échelon local pour répondre aux besoins à ce niveau.

Recommandation : Créer des programmes diplômants utiles pour les employeurs et les étudiants, en veillant à ce que les acteurs du marché du travail participent activement à leur élaboration, leur actualisation et leur déroulement ; faire en sorte que le système de certification propose un

nombre gérable de programmes, en évitant leur prolifération et les chevauchements ; veiller à ce que le contenu des programmes réponde, dans la mesure du possible, au double objectif de cohérence nationale et de flexibilité locale.

Une attention accrue apportée aux résultats de l'enseignement, grâce à un système d'évaluation efficace, peut permettre de réaliser des gains d'efficacité

On obtient un diplôme traditionnel en suivant un programme d'études défini dans un établissement donné. Assouplir cette définition afin de mettre l'accent sur les résultats de l'apprentissage (quelle que soit la façon dont les compétences ont été acquises) permettrait de réaliser des gains d'efficacité. Cela dépend de la qualité de l'évaluation des résultats de l'apprentissage. Le mécanisme de « reconnaissance des acquis » permet de valider des connaissances et des compétences préalablement acquises, mais bien souvent, les établissements et les employeurs ne sont pas suffisamment incités à y avoir recours. Certaines qualifications professionnelles utilisent des évaluations directes des compétences, sans se soucier vraiment des exigences des programmes.

Recommandation : Il conviendrait de promouvoir des mécanismes souples de validation des compétences, notamment les procédures de validation des acquis et les examens d'aptitude professionnelle, soutenus par un système d'évaluation efficace.

Un système d'évaluation efficace est indispensable pour garantir la valeur des diplômes, car il confirme que les titulaires de ces diplômes possèdent les compétences requises

Il est difficile, et potentiellement coûteux, d'évaluer efficacement la combinaison complexe de compétences techniques et non techniques qui constituent un ensemble d'aptitudes professionnelles. Une bonne évaluation est difficile à mettre en œuvre, et pourtant, les incitations à entamer de tels processus peuvent être limitées. Les prestataires sont parfois encouragés à abaisser le niveau des diplômes auxquels ils préparent les étudiants et à augmenter les taux de réussite afin d'attirer davantage de candidats. Ce phénomène est une menace pour les diplômes en général, mais peut s'avérer fatal pour les diplômes fondés sur les compétences.

Recommandation : Les évaluations doivent être fiables, cohérentes et exigeantes, afin que les diplômes sur lesquels elles débouchent constituent de réelles preuves de compétences.

Des parcours plus clairs pour les apprenants

Les filières professionnelles du deuxième cycle du secondaire sont plus solides lorsqu'elles offrent à leurs diplômés la possibilité de poursuivre leurs études au niveau postsecondaire

Les systèmes de formation professionnelle les plus performants offrent des possibilités très diverses aux apprentis qualifiés et aux autres diplômés de l'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire. Ces possibilités contribuent à façonner l'architecture du système de compétences en définissant un profil de carrière pour les diplômés de la formation professionnelle initiale, en encourageant la formation des maîtres d'apprentissage et en jouant un rôle essentiel dans le renforcement des compétences en matière d'encadrement.

Recommandation : Répondre aux besoins du marché du travail et aux aspirations des élèves et donner aux diplômés de l'enseignement professionnel au niveau du deuxième cycle du secondaire la possibilité de poursuivre leurs études professionnelles et générales à un niveau plus avancé.

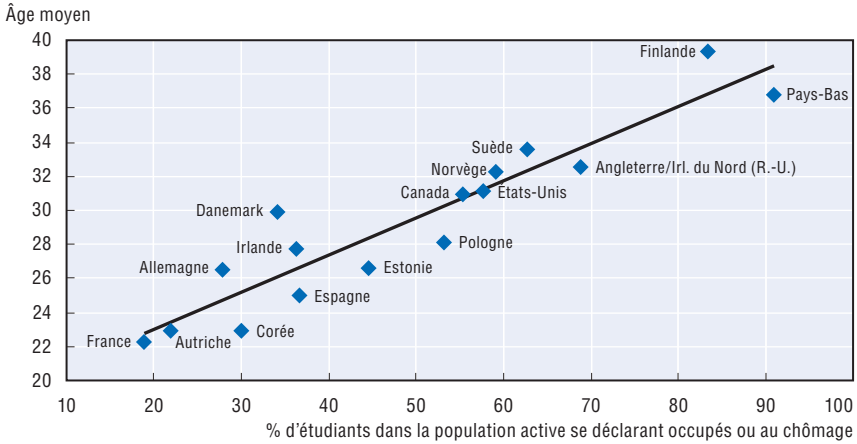
Les adultes en formation ont besoin de modes de fréquentation plus flexibles

Outre les jeunes sortis du système scolaire, les participants à des programmes postsecondaires comptent de nombreux adultes – qui cherchent par exemple à se perfectionner, à se réorienter professionnellement ou à retourner sur le marché du travail après une période consacrée à la famille (voir le graphique 2 pour une indication de l'âge moyen des effectifs de la formation professionnelle postsecondaire dans les différents pays). Ces adultes doivent souvent concilier leur effort de formation et les exigences de leur vie professionnelle et personnelle. Ils ne peuvent souvent étudier qu'à temps partiel, et suivent les différentes parties d'un programme à leur propre rythme. L'enseignement à distance pourrait jouer un rôle accru dans ce contexte. Dans certains cas, les adultes en formation possèdent déjà une expérience et des compétences pertinentes, qui recoupent certaines parties du programme qu'il serait inutile de reproduire. Les besoins des adultes sont très différents de ceux de la plupart des jeunes sortant de l'école.

Recommandation : Répondre aux besoins des apprenants adultes, mettre en place des modes de fréquentation plus flexibles, y compris des dispositifs modulaires et à temps partiel, l'apprentissage à distance et des méthodes fondées sur les compétences.

Graphique 2. **Beaucoup d'adultes en formation sont des actifs**

Âge moyen des personnes de 16 à 65 ans suivant une formation professionnelle[1]



1. Pour une définition et une explication, voir l'encadré 1.4.

Source : Enquête sur les compétences des adultes (PIAAC) (2012).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933098459

Le passage de la formation professionnelle supérieure à un cursus universitaire peut être difficile

Les diplômés des programmes de formation professionnelle supérieure de cycle court ont souvent envie de continuer vers une licence professionnelle dans leur domaine ou vers d'autres programmes d'enseignement supérieur. Dans l'idéal, les connaissances et les compétences déjà acquises seront reconnues par le biais de l'accès à l'enseignement supérieur et des dispenses de cours qui leur seront accordées, mais dans la pratique, des problèmes sont régulièrement signalés. Parfois c'est la façon dont s'articulent les programmes qui n'est pas claire, mais il arrive aussi que les établissements d'enseignement supérieur ne soient pas suffisamment incités à proposer des dispenses de cours. Les solutions possibles sont, dans un premier temps, de prendre des mesures pour améliorer la transparence du contenu des cours, de façon à éviter les répétitions en accordant des dispenses de cours et, dans un second temps, de mettre en place des mécanismes de coordination pour faciliter la reconnaissance et la correspondance des diplômes. Pour que les diplômés de la formation professionnelle supérieure puissent poursuivre leurs études, leurs programmes doivent assurer une préparation universitaire suffisante, comprenant l'enseignement des compétences de base et s'appuyant sur un dispositif d'assurance de la qualité.

Recommandation : Mettre en place des cadres pour la reconnaissance des diplômes afin de faciliter le passage de la formation professionnelle à l'enseignement supérieur. Faire reposer ces cadres sur des mesures visant à garantir la transparence et la qualité des résultats de la formation professionnelle supérieure.

Un service efficace d'orientation professionnelle est nécessaire pour aider les élèves à choisir leur voie

De nombreux pays ont cherché à élargir l'accès à l'enseignement postsecondaire pour répondre à la fois aux aspirations grandissantes des élèves et à la demande croissante du marché du travail. Mais il arrive que des élèves décrochent parce qu'ils s'aperçoivent qu'ils se sont trompés de voie ou parce qu'ils ne bénéficient pas d'un accompagnement adapté. Si l'essor des programmes postsecondaires ouvre de nouvelles perspectives, il complique aussi les choix que les jeunes sont appelés à faire. Grâce à un service efficace d'information et d'orientations professionnelles, les choix de programmes et de matières des élèves reflètent leurs besoins, leurs attentes et leurs aptitudes.

Recommandation : Mettre en place un service efficace d'information et d'orientation professionnelles, à la fois avant et pendant la formation professionnelle, pour faciliter les choix de carrière des étudiants.

Caractéristiques clés d'un système efficace de formation professionnelle

Les deux études de l'OCDE, Formation et emploi : relever le défi de la réussite *et* Apprendre au-delà de l'école, *mettent en lumière les principales qualités d'un système efficace de formation professionnelle*

Les résultats des travaux récents de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles au niveau postsecondaire complètent et confirment ceux de son étude précédente sur les programmes de formation professionnelle au niveau du deuxième cycle du secondaire, intitulée *Formation et emploi : relever le défi de la réussite* (2010). Nous avons donc intégré ici les conclusions et les recommandations tirées de ces deux cycles d'examens par pays afin de décrire ce que devraient être les caractéristiques clés d'un système efficace de formation professionnelle. Les voici :

Définir l'offre de formation et répondre aux besoins : comment la variété et le contenu des programmes de formation professionnelle sont déterminés

- Des mécanismes pour veiller à ce que l'offre de formation professionnelle corresponde aux besoins du marché du travail.

- Des programmes d'enseignement professionnel qui font suffisamment de place à l'acquisition des compétences générales de base, particulièrement en lecture, en écriture et en calcul.
- Une grande diversité de programmes qui ouvre des perspectives pour tous et qui réduit au minimum les risques d'abandon.
- Des modes de fréquentation flexibles adaptés aux adultes ayant des responsabilités professionnelles et familiales.
- Des titres et des diplômes professionnels de niveau supérieur, et différentes possibilités de passer de la formation professionnelle initiale à l'enseignement supérieur à la fois professionnel et universitaire.

Dispenser un enseignement de qualité : comment les compétences professionnelles sont transmises aux apprenants

- Des systèmes d'apprentissage de qualité, couvrant un large éventail de domaines professionnels et proposant des formations de niveau avancé.
- Des formations pratiques systématiquement intégrées dans les programmes d'enseignement professionnel.
- Des enseignants, dans les filières professionnelles, qui allient des compétences pédagogiques à des connaissances et à une expérience récentes du secteur d'activité auquel ils préparent leurs élèves.

Utiliser les résultats de l'enseignement : comment les compétences sont évaluées, validées et exploitées

- Des diplômes mis au point avec les acteurs du marché du travail.
- Des diplômes en phase avec les besoins du marché du travail, cohérents au plan national mais suffisamment flexibles pour permettre des ajustements négociés à l'échelle locale.
- Des systèmes et des cadres de certification qui maintiennent le nombre de diplômes à un niveau gérable.
- Des évaluations de qualité des compétences professionnelles intégrées dans les systèmes de certification.
- Des approches efficaces fondées sur les compétences, comprenant à la fois des examens professionnels et la reconnaissance des acquis.

Mesures d'accompagnement : les politiques, les pratiques et les organismes qui sous-tendent la formation professionnelle supérieure

- Des programmes d'enseignement professionnel mis au point en partenariat avec les pouvoirs publics, les employeurs et les syndicats.
- Des services d'orientation professionnelle efficaces, accessibles, indépendants et proactifs, reposant sur des sources d'information fiables sur les métiers.

- Des données solides sur les programmes d'enseignement professionnel, y compris des informations sur ces programmes dans les classifications internationales et sur les débouchés professionnels.
- Des procédures de financement cohérentes pour éviter que les choix ne soient influencés par la disponibilité des fonds.

Références

Carnevale, A.P., N. Smith et J. Strohl (2010), *Help Wanted: Projections of Jobs and Education Requirements Through 2018*, Centre de l'Université de Georgetown sur l'éducation et la main-d'œuvre, *https://cew.georgetown.edu/report/help-wanted/*.

Cedefop (2012), « Future skills supply and demand in Europe: Forecast 2012 », *Étude*, n° 26, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

OCDE (2013a), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr*.

OCDE (2013b), *L'évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204126-fr*.

OCDE (2010), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr*.

© OCDE 2015

Chapitre 1

Le monde caché de la formation professionnelle supérieure

L'école et l'université, ainsi que le chemin tout tracé qui mène de l'une à l'autre, sont au centre de la réflexion sur la politique de l'éducation. Cependant, à côté de ces deux institutions, il existe un monde beaucoup moins connu d'instituts, de diplômes, de certificats et d'examens professionnels : celui de l'éducation et de la formation professionnelle postsecondaire – que nous désignerons aussi dans le présent rapport par le terme de « formation professionnelle supérieure ». Un grand nombre de postes spécialisés, techniques ou de gestion ne nécessitent pas plus d'une ou deux années de formation au-delà du deuxième cycle du secondaire et, dans certains pays, un quart de la population active adulte possède ce niveau de qualifications de cycle court. On décrit dans le présent chapitre le rôle des programmes de ce genre en soulignant leur importance dans les systèmes de compétences nationaux.

La formation professionnelle postsecondaire joue dans les systèmes de compétences un rôle beaucoup plus important qu'on ne le croit généralement, avec, dans certains pays, jusqu'à un quart de la population active adulte qui possède ce type de qualifications (voir le graphique 1.1). Bien qu'on le connaisse mal, ce monde revêt une importance primordiale pour les systèmes de compétences des pays de l'OCDE. Ce secteur ainsi que son rôle sont décrits dans la présente section.

Un monde caché entre école et université

L'offre des systèmes universitaires pourrait nous faire penser que la demande du marché du travail à l'égard des compétences de niveau supérieur s'étage clairement par tranches exigeant trois ou quatre années d'études universitaires. Pourtant, beaucoup d'emplois spécialisés, techniques ou de gestion ne requièrent qu'un ou deux ans de formation postsecondaire et il existe une forte croissance de l'emploi dans ce secteur. On prévoit que près des deux tiers de la croissance de l'emploi dans les 27 pays de l'UE sur la période 2010-20 seront attribuables à la catégorie des « professions intermédiaires », catégorie (parmi neuf) la plus étroitement liée à la formation professionnelle postsecondaire (Cedefop, 2012). Aux États-Unis, d'après des projections sur la période 2008-18, près d'un tiers des offres d'emploi exigeront des qualifications postsecondaires inférieures aux diplômes nécessitant quatre ans d'études (Carnevale, Smith et Strohl, 2010). Le présent document examine comment les pays répondent actuellement, et comment ils devraient répondre, à cette demande (voir l'encadré 1.1).

Terminologie

Dans ce rapport, on entend par « éducation et formation professionnelles postsecondaires » tous les programmes et diplômes qui préparent les élèves à des professions ou à des carrières spécifiques, qui sont proposés après le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qui nécessitent normalement au moins six mois d'études à temps plein ou une durée équivalente. Cette définition tient compte du fait que beaucoup de ces programmes sont constitués de composantes modulaires flexibles. Pour des raisons qui seront exposées dans le chapitre 2, on les désignera par le terme de « formation

Encadré 1.1. ***Apprendre au-delà de l'école* : l'étude de l'OCDE sur la formation professionnelle postsecondaire**

Cette étude s'intéresse au défi que les pouvoirs publics ont à relever pour répondre à la demande croissante de compétences techniques et professionnelles de niveau supérieur. Elle s'inscrit dans le prolongement d'une étude antérieure de l'OCDE, *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, qui passe en revue les politiques conduites dans le domaine de la formation professionnelle au niveau du deuxième cycle du secondaire en s'appuyant sur 17 examens de pays dont les résultats ont été présentés dans un rapport comparatif.

Pour les besoins d'*Apprendre au-delà de l'école*, vingt études par pays, comprenant notamment des missions sur place, des travaux d'analyse et la publication de rapports, ont été effectuées. Un examen complet des politiques nationales a été réalisé pour l'Afrique du Sud, l'Allemagne, l'Autriche, la Corée, le Danemark, l'Égypte, les États-Unis (Floride, Maryland et État de Washington), Israël, le Kazakhstan, les Pays-Bas, le Royaume-Uni (Angleterre) et la Suisse, tandis que la Belgique (Flandre), le Canada, l'Espagne, l'Islande, la Roumanie, le Royaume-Uni (Irlande du Nord et Écosse) et la Suède ont fait l'objet de travaux plus succincts donnant lieu à un commentaire par pays. Des rapports décrivant les systèmes postsecondaires nationaux ont été établis pour ces pays ainsi que pour la France et la Hongrie. Ces études de pays, auxquelles s'ajoute un large éventail d'autres informations, sont à la base du présent rapport de synthèse.

Source : OCDE (2010), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr*. Voir aussi : *www.oecd.org/education/vet*.

professionnelle supérieure » dans le présent rapport. Cela couvre trois types de qualifications :

- Les diplômes postsecondaires nécessitant entre six mois et trois ans d'études à temps plein (ou l'équivalent à temps partiel) – qui sanctionnent, par exemple, les programmes des instituts professionnels au Danemark, les programmes d'études de techniciens en Israël et les programmes des collèges postsecondaires en Corée. Ces programmes de formation professionnelle « de cycle court » correspondent normalement au niveau 5 de la CITE (CITE 2011) et au niveau 5 du CEC.
- Les programmes de licence professionnelle, visant à préparer les étudiants au monde du travail. Ces enseignements sont souvent dispensés dans des instituts spécialisés similaires à des universités, mais distincts : certaines *Fachhochschulen*[1] ou universités de sciences appliquées, les collèges universitaires en Scandinavie, les *Hogescholen* aux Pays-Bas ou les instituts

polytechniques en Finlande. Dans d'autres cas, ils sont dispensés dans des universités. Quelquefois, il n'y a pas de délimitation nette entre les diplômes de licence professionnelle et ceux qui sanctionnent des études de type plus classique.

- Les examens professionnels (ou certifications sectorielles) – qui, souvent, ne comportent pas l'obligation de suivre un programme d'études fixe. On peut mentionner, par exemple, les examens de qualification des comptables, des entrepreneurs dans le secteur du bâtiment ou les certifications délivrées par des marques de logiciel. Répandus dans de nombreux pays, ils comportent généralement un test ou examen organisé par la profession ou la branche d'activité considérée, en rapport avec un métier donné ou une compétence particulière à l'intérieur d'une profession. Dans certains cas, ils sont liés à des professions soumises à l'obtention d'une autorisation d'exercice – où la qualification est une exigence légale. Là encore, il s'agit généralement d'examens nécessitant au moins six mois de préparation ou l'équivalent.

Bien que cette définition couvre aussi des diplômes de licence et au-delà, la présente étude porte principalement sur les programmes plus courts, étant donné l'importance de ce secteur, sa forte croissance et le fait qu'il soit relativement méconnu.

Le rôle des programmes professionnels postsecondaires

Les programmes examinés dans ce rapport servent des buts variés. Certains offrent aux jeunes qui ont achevé leurs études secondaires une formation de niveau plus élevé propre à une profession (par exemple, les programmes de formation des enseignants ou des infirmiers dans les collèges universitaires au Danemark) ; d'autres proposent d'élever les compétences de travailleurs adultes à mi-carrière (par exemple, en Allemagne, les examens permettant de faire accéder les ouvriers qualifiés à des fonctions de maîtrise) ; d'autres encore offrent une deuxième chance à des travailleurs adultes qui ont abandonné études ou formation (comme souvent dans les *community colleges* aux États-Unis).

Dans certains pays dotés d'un solide système d'enseignement professionnel au niveau du deuxième cycle du secondaire, notamment un système d'apprentissage, l'un des rôles majeurs du système postsecondaire est d'offrir des voies de progression aux diplômés de la formation professionnelle initiale (voir l'encadré 1.2 pour l'exemple de l'Allemagne, mais il existe des dispositifs similaires en Autriche et en Suisse). À l'opposé, dans des pays comme les États-Unis où il y a peu de formation professionnelle systématique au niveau du deuxième cycle du secondaire, les programmes postsecondaires constituent souvent la première et principale source de préparation à une profession. On aborde ces questions de manière plus détaillée dans le chapitre 5.

Encadré 1.2. **La formation professionnelle supérieure en Allemagne**

Environ 60 % des jeunes en Allemagne suivent des programmes professionnels de deuxième cycle du secondaire et environ 13 % de ce groupe entreprennent ensuite une formation professionnelle supérieure. En 2010, approximativement 8 % de la population adulte de l'Allemagne (au-dessus de 15 ans) étaient titulaires d'un diplôme de type professionnel (supérieur B) et 13 %, un diplôme de type classique (supérieur A). La formation professionnelle supérieure de cycle court comprend deux grands sous-systèmes – les examens professionnels avancés, représentant environ deux tiers des diplômés chaque année, et les qualifications délivrées par les *Fachschulen* pour le tiers restant.

Les examens professionnels avancés, généralement entrepris après l'achèvement d'une formation professionnelle de deuxième cycle du secondaire (comme l'apprentissage) et quelques années de métier, reflètent la progression classique d'apprenti à *Meister*. Les candidats *Meister* doivent faire la preuve qu'ils sont capables de poursuivre leur profession de manière indépendante, de diriger leur propre entreprise et de former des apprentis. Ces qualifications existent maintenant non seulement dans les professions techniques mais aussi dans l'agriculture, le commerce, le secteur manufacturier et les services. Le brevet d'agent spécialisé (*Fachwirt/in*) a rencontré un succès croissant avec une augmentation de 45 % entre 2003 et 2010 et est devenu le plus courant, suivi par celui de contremaître de l'industrie (*Industriemeister*) et de maître artisan (*Handwerkmeister*). En 2010, on dénombrait 212 brevets professionnels avancés réglementés au niveau fédéral et 3 112 brevets réglementés par les chambres de commerce et d'industrie des *Länder*. Les règlements à ces deux niveaux définissent les conditions d'accès, l'organisation de l'examen et les critères de jugement. Les jurys, composés de personnes d'expérience, comprennent un nombre égal de représentants des employeurs et des salariés et au moins un enseignant de la formation professionnelle. Les cours préparatoires à ces examens ne sont pas obligatoires mais les candidats ont presque toujours suivi des cours à temps plein ou à temps partiel proposés par les chambres de commerce et d'industrie ou par des prestataires privés (il en existe plus de 15 000).

Les programmes des ***Fachschulen* (écoles professionnelles et techniques)** offrent une formation à l'encadrement comportant deux années d'études à temps complet ou trois à quatre années à temps partiel. Environ un tiers des élèves sont à temps partiel et leur nombre a notablement augmenté. L'entrée à la *Fachschule* requiert une qualification dans le domaine correspondant à la spécialisation visée et au moins un an d'expérience professionnelle. Presque un tiers des *Fachschulen* sont des établissements privés. Les *Fachschulen* publiques ne perçoivent pas de frais de scolarité. Près des deux tiers des élèves

Encadré 1.2. **La formation professionnelle supérieure en Allemagne** *(suite)*

suivent des cours dans le domaine de la gestion d'entreprise ou de l'aide sociale, et la plupart des autres suivent des cours techniques. Les *Fachschulen* partagent souvent leurs locaux avec des écoles professionnelles de deuxième cycle du secondaire et la plupart des professeurs de *Fachschule* enseignent aussi dans ces dernières. Les programmes d'enseignement des *Fachschulen* sont fixés par chaque *Land* mais 20 % du contenu peut répondre à des besoins locaux. Les gouvernements des *Länder*, en consultation avec les autorités locales et avec les comités des *Länder* pour la formation professionnelle (*Landesausschüsse für Berufsbildung*) déterminent le nombre de programmes de formation et le nombre de places disponibles.

Source : Fazekas, M. et S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Germany*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264202146-en* ; Hippach-Schneider, U. et al. (dir. pub.) (2012), *Getting Ahead through Advanced Vocational Training: German Background Report on the OECD Study « Skills beyond School »*, BMBF, Bonn, *www.bmbf.de/pub/getting_ahead_through_advanced_vocational_training.pdf*.

Portrait statistique de la formation professionnelle supérieure

Nous savons que la taille du secteur professionnel postsecondaire est très variable d'un pays à l'autre, mais il n'est pas facile de la mesurer précisément. Les catégories de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) ne permettent pas encore d'obtenir des données internationalement comparables. On examinera dans le chapitre 2 l'aide que les récentes réformes de la CITE (non encore complètement mises en œuvre) devraient apporter pour relever ce défi dans l'avenir. On présente dans cette section quelques tableaux et graphiques visant à décrire ce secteur, ayant pour source l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), ainsi que quelques statistiques nationales.

Chiffres nationaux

Dans certains pays, un quart de la cohorte suit des programmes professionnels

Les programmes professionnels postsecondaires jouent souvent un rôle important. Aux États-Unis, environ 12% de la population active a pour plus haute qualification un certificat (*certificate*) postsecondaire et le nombre annuel de certificats délivrés montent en flèche, avec un triplement ces dernières années. Un autre groupe, représentant 10 %, est composé des titulaires d'un diplôme spécialisé (*associate degree*) (Kuczera et Field, 2013). En Autriche, environ 20 % de la cohorte obtiennent un diplôme postsecondaire délivré par les collèges professionnels (Musset et al., 2013). En France,

en 2010-11, presque 360 000 élèves suivaient un programme professionnel de deux ans (Brevet de technicien supérieur ou Diplôme universitaire de technologie), soit un tiers des élèves entrant dans l'enseignement postsecondaire (ministère de l'Éducation nationale/ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2013). En Corée, environ un tiers de la cohorte entreprend des études dans un collège postsecondaire ou un établissement polytechnique, avec principalement des programmes professionnels en deux ans (Kis et Park, 2012). En Écosse, en 2008/09, près de 17 000 personnes ont obtenu un diplôme professionnel postsecondaire (*higher national certificate* ou *higher national diploma*), à comparer aux 32 000 titulaires de licence (gouvernement écossais, 2010). En Suisse, environ 15 % de l'ensemble de la cohorte obtiennent un diplôme du système de formation professionnelle supérieure, avec les qualifications offertes par les collèges professionnels et les examens fédéraux organisés par les branches d'activité (Fazekas et Field, 2013b).

Dans certains autres pays, la formation professionnelle supérieure est de moindre ampleur mais en forte croissance. En Suède, les effectifs inscrits dans les programmes de formation professionnelle supérieure ont triplé entre 2001 et 2011, tandis qu'en Roumanie, les élèves des écoles postsecondaires sont passés de 44 000 en 2005/06 à 70 000 en 2010/11 (ministère de l'Éducation et de la Recherche suédois, 2013 ; NCDTVET roumain, 2013). Toutes les formations mentionnées ici sont de solides programmes professionnels postsecondaires dispensés sur un à deux ans.

Cette situation n'est pas universelle. Parmi les pays examinés dans la présente étude, l'Égypte, l'Angleterre, l'Islande, Israël, les Pays-Bas et l'Irlande du Nord montrent une moindre participation à la formation professionnelle de cycle court, au profit des secteurs universitaires et des diplômes de licence. Ces pays apparaissent toutefois comme des exceptions.

L'apprentissage peut aussi jouer un rôle notable au niveau postsecondaire

En Irlande, toutes les formations par apprentissage sont postsecondaires, un certificat d'études secondaires étant l'une des conditions requises pour y accéder (Kis, 2010). Au Canada, une proportion notable des apprentis ont un diplôme de fin d'études secondaires. Même en Allemagne, où l'apprentissage se situe en principe au niveau du deuxième cycle du secondaire, l'âge moyen d'un apprenti débutant est de presque 20 ans, et environ 20 % d'entre eux sont déjà titulaires du certificat de fin d'études secondaires (*Abitur*), qui permet aussi l'entrée à l'université (BIBB, 2013). En France, on dénombrait en 2010-11 plus de 110 000 apprentis au niveau postsecondaire, dont environ 60 % pour une formation de deux ans dans le secteur des services (voir l'encadré 1.3).

Encadré 1.3. **Les formations par l'apprentissage de niveau supérieur en France**

En France, il est possible de commencer une formation par l'apprentissage à différents niveaux, y compris en vue d'obtenir un diplôme postsecondaire en deux ans, une licence ou un master. Un contrat est signé entre l'employeur, l'apprenti et le centre de formation. Les apprentis, qui doivent être âgés de 16 à 25 ans ou sans emploi, perçoivent pour leur travail une rémunération correspondant à un pourcentage du salaire minimum, en fonction des qualifications qu'ils possèdent déjà et de leur âge. Selon le programme, les apprentis alternent cours théoriques, cours professionnels et périodes de formation en entreprise. Les employeurs qui accueillent des apprentis bénéficient de crédits d'impôt et d'exonérations de charges sociales (ministère de l'Éducation nationale/ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2013).

Alors que ce type de formation ne concernait originellement que le deuxième cycle du secondaire, des formations par apprentissage postsecondaires de niveau supérieur se sont développées en France dans les années 80 et elles connaissent un succès croissant : en 2011-12, un tiers de l'ensemble des apprentis suivaient une formation postsecondaire, soit plus de 120 000 élèves, alors qu'ils étaient moins de 5% en 1995-96 (RERS, 2013).

En 2011-12, plus d'un apprenti sur deux au niveau postsecondaire se destinait au secteur des services – notamment le commerce et la gestion (à titre de comparaison, sur la même période, trois apprentis sur quatre au niveau du deuxième cycle du secondaire se préparaient à travailler dans les secteurs techniques et industriels). En 2012, 82 % des apprentis ayant obtenu un diplôme postsecondaire en deux ans ou une licence professionnelle avaient trouvé un emploi sept mois après la fin de leur formation. Certaines données indiquent que les taux d'emploi des diplômés par l'apprentissage sont plus élevés que ceux des jeunes ayant obtenu un diplôme équivalent par la voie scolaire (Abriac, Rathelot et Sanchez, 2009).

Source : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2013), *L'insertion professionnelle des jeunes sortants d'apprentissage, sept mois après la fin de leurs études* ; Abriac, D., R. Rathelot et R. Sanchez (2009), *L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles*, *www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/formemp09e.PDF* ; ministère de l'Éducation nationale/ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013), *Apprendre au-delà de l'école : Contribution de la France, Examens de l'enseignement et la formation professionnels (EFP) au niveau postsecondaire* ; Le Rhun, B. et P. Pollet (2011), *Diplômes et insertion professionnelle*, *www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/fporsoc11e_ve23educ.pdf* ; RERS (2013), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – édition 2013*, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html*.

Mesures internationales : l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)

Une analyse spéciale des données du PIAAC permet de comparer les programmes professionnels entre les pays

Les nouvelles données tirées de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) permettent de comparer la formation professionnelle supérieure entre les pays. Étant donné les difficultés que posent les catégories actuelles de la CITE, on a construit une définition qui donne une idée approximative des programmes professionnels en excluant des niveaux 4 et 5B de la CITE les programmes de nature clairement générale ou théorique (voir l'encadré 1.4).

Encadré 1.4. **Utilisation de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) pour mesurer la formation professionnelle supérieure**

L'enquête constituant un des résultats du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) évalue les compétences des adultes à l'écrit, en mathématiques et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Plus de 160 000 adultes de 16 à 65 ans ont été interrogés dans 24 pays ou régions.

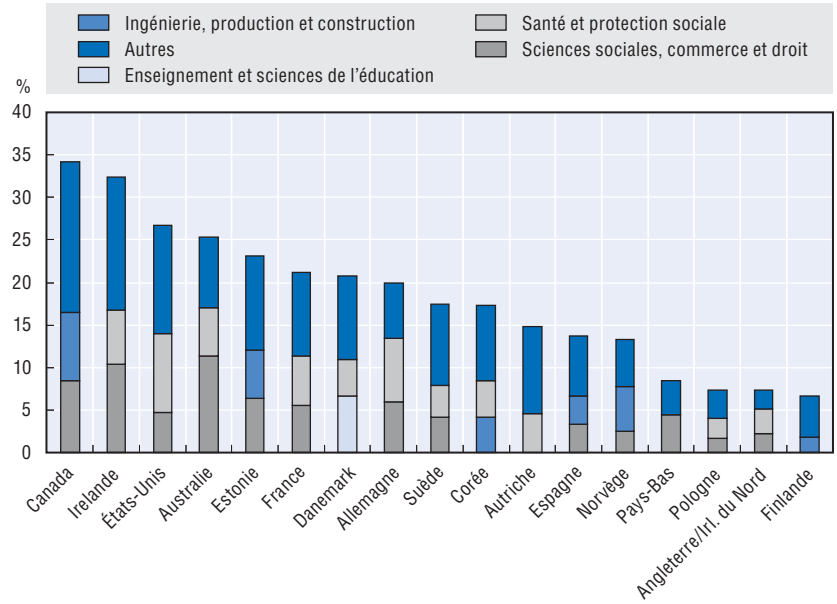
Les programmes nationaux sont codés conformément à la CITE 1997. Étant donné que les niveaux 4, 5B et 5A de la CITE contiennent tous les trois aussi bien des programmes généraux que professionnels, on a délimité de manière approximative les programmes professionnels postsecondaires de cycle court en modifiant les niveaux 4 et 5B de la CITE en fonction de la discipline. L'enquête fournit des informations sur les disciplines pour les études actuellement suivies par la personne interrogée et pour son plus haut niveau de qualification. Neuf disciplines sont répertoriées, parmi lesquelles les « programmes généraux » et les « lettres et arts », de nature clairement non professionnelle, sont exclues. Deux autres catégories, « sciences sociales, commerce et droit » et « mathématiques, sciences et informatique », sont incluses, tout en sachant que certains étudiants ne suivent pas des programmes véritablement professionnels. Les autres catégories sont « enseignement et sciences de l'éducation », « ingénierie, production et construction », « agriculture et sciences vétérinaires », « santé et protection sociale » et « services ».

Note : Les pays de l'OCDE qui ont participé au premier cycle de l'Évaluation sont inclus dans l'analyse. Le nombre d'observations pour l'Italie et la République slovaque était insuffisant pour inclure ces pays ; pour la même raison, il a souvent été impossible de présenter séparément les données de l'Angleterre et de l'Irlande du Nord.
Source : OCDE (2013a), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr* ; OCDE (2014), *L'évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204126-fr*.

Au Canada, près d'un tiers des étudiants de 18 à 65 ans suivent des programmes professionnels de cycle court, soit une proportion environ deux fois plus forte qu'en Angleterre, aux Pays-Bas ou en Irlande du Nord (voir le graphique 1.1), constatation qui se reflète dans les examens par pays correspondants (voir, par exemple, Musset et Field, 2013 ; et Fazekas et Litjens, 2014). Les pays qui ont plus d'élèves dans la formation professionnelle postsecondaire tendent naturellement à avoir plus de diplômés pour ce type de qualification (voir le graphique 1.2). Les discordances éventuelles – par exemple, des effectifs étonnamment élevés dans un programme par comparaison avec le nombre correspondant de diplômés dans la population – pourraient indiquer que les jeunes choisissent de plus en plus ce type de programme, ou bien que le taux d'abandon est élevé, ou encore que la continuation vers de plus hautes qualifications est plus fréquente aux États-Unis, 13% des diplômés des programmes professionnels déclarent suivre des études de licence ou de niveau encore plus élevé, contre 4 % au Danemark et 2 % en Corée (Évaluation des compétences des adultes [PIAAC], 2012).

Graphique 1.1. **Combien d'étudiants et qu'étudient-ils ?**

Étudiants de 18 à 65 ans en formation professionnelle supérieure de cycle court[1] en pourcentage du total des effectifs, avec indication des disciplines les plus fréquentes



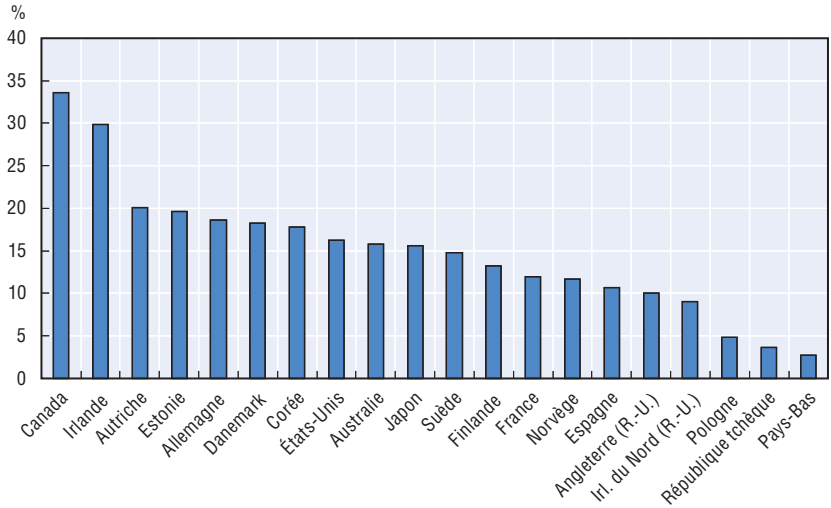
1. Pour une définition et explication, voir l'encadré 1.4.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933098478

Graphique 1.2. **Diplômés de la formation professionnelle supérieure[1] dans la population active**

Pourcentage des adultes de 20 à 45 ans dont le niveau d'études le plus élevé est une formation professionnelle supérieure de cycle court



Notes : Ces données couvrent les programmes professionnels postsecondaires en excluant des niveaux 4 et 5B de la CITE les programmes de nature clairement générale ou théorique (suivant la discipline).
1. Pour une définition et explication, voir l'encadré 1.4.
Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933098440

Les domaines d'études des programmes professionnels de cycle court sont présentés dans le tableau 1.1 et, pour les personnes en cours de formation, dans le graphique 1.1 ci-dessus. Pour les personnes en cours de formation, la santé et la protection sociale représentent une catégorie très importante, reflétant une croissance relativement récente dans ces secteurs. Parmi les diplômés dans la population, les disciplines techniques (ingénierie, production et construction) et commerciales (sciences sociales, commerce et droit) sont les plus fréquentes (voir le graphique 1.2).

Résultats sur le marché du travail

La formation professionnelle supérieure offre un rendement positif sur le marché du travail

Les retombées sur le plan de l'emploi sont un indicateur essentiel de la valeur des programmes professionnels, mais, là encore, les données sont rares étant donné les limitations des niveaux actuels de la CITE. Par exemple, les retombées modestes des diplômes supérieurs de type B (à orientation professionnelle) aux États-Unis (principalement les *associate degrees*)

Tableau 1.1. **Domaines d'études**

Répartition des disciplines dans la population de 20 à 45 ans ayant pour qualification la plus élevée la formation professionnelle supérieure de cycle court[2]

	Enseignement et sciences de l'éducation	Sciences sociales, commerce et droit	Mathématiques, sciences et informatique	Ingénierie, production et construction	Agriculture et sciences vétérinaires	Santé et protection sociale	Services
Australie	2	38	6	16	3	15	19
Autriche	10	23	3	29	4	14	17
Canada	5	19	13	26	3	17	16
Danemark	25	18	11	11	3	23	11
Angleterre (R.-U.)	9	34	10	25	2	20	0
Estonie	4	30	5	30	3	9	19
Finlande	3	33	1[1]	26	4	21	12
France	1[1]	27	15	19	5	19	14
Allemagne	1	33	4	27	3	25	7
Irlande	4	21	15	23	4	14	18
Japon	16	10	2	21	3	28	19
Corée	11	10	17	34	1	16	11
Norvège	2	21	7	42	5	14	8
Pologne	3	20	15	26	4[1]	22	11
Espagne	5	21	14	37	1	12	10
Suède	8	28	11	32	4	11	6
États-Unis	7	15	16	18	2	25	17

1. Résultats non fiables en raison du faible nombre d'unités.
2. Pour une définition et explication, voir l'encadré 1.4.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

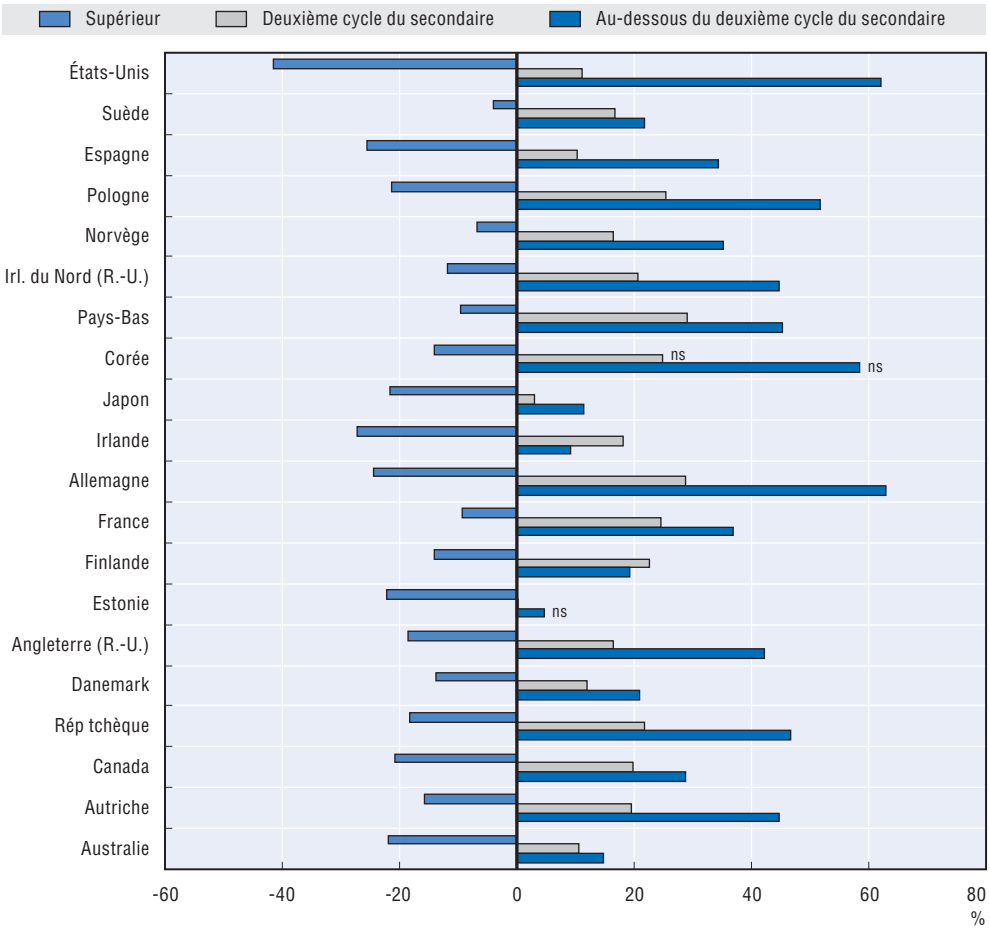
StatLink *http://dx.doi.org/10.1787/888933098630*

masquent le fait, qui ressort clairement de l'analyse au niveau national, que les retombées des *associate degrees* professionnels sont bien meilleures que celles des *associate degrees* de type général (voir Kuczera et Field, 2013).

Pour ces raisons, on a réalisé une analyse spéciale des données du PIAAC. Dans les pays pour lesquels on possède des données, les diplômés des programmes professionnels de cycle court ont une rémunération couramment 10 à 20 % supérieure à celle des diplômés du deuxième cycle du secondaire, mais moindre que celle des diplômés du supérieur (voir le graphique 1.3). Toutefois, ces retombées varient beaucoup d'un pays à l'autre et entre les différents programmes et domaines d'études (voir le tableau 1.1), les qualifications professionnelles de cycle court en ingénierie, production et construction et en mathématiques, sciences et informatique générant les meilleures rémunérations dans certains pays (Évaluation des compétences des adultes [PIAAC], 2012). Cette hétérogénéité à l'intérieur des pays est bien illustrée par une étude récente des programmes de *certificate* aux États-Unis (Carnevale, Rose et Hanson, 2012).

Graphique 1.3. **Avantage salarial d'une formation professionnelle supérieure**[1]

Salaire des diplômés (de 16 à 45 ans) des programmes professionnels de cycle court comparé à celui des diplômés d'autres niveaux d'enseignement



Notes : Salaire horaire avec primes. La différence est exprimée en % (pas de différence = 0 %).
ns : Statistiquement non significatif. Les personnes qui sont encore dans le système éducatif sont exclues.
1. Pour une définition et explication, voir l'encadré 1.4.
Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

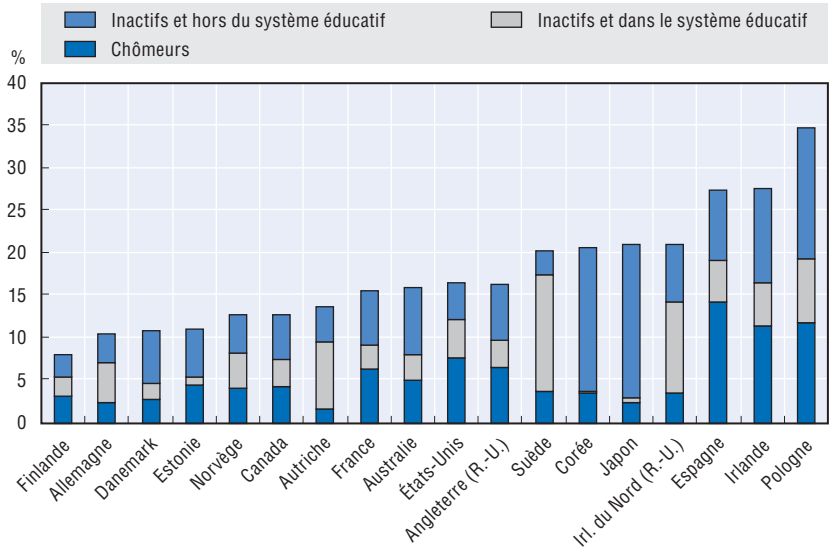
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933098497

Dans certains cas, les retombées des qualifications professionnelles de cycle court se rapprochent ou égalent celles des diplômes du supérieur. Après prise en compte des compétences en calcul, la différence devient négligeable pour les Pays-Bas, l'Irlande du Nord, la Norvège et la Suède. D'un autre côté, l'avantage qu'offrent ces qualifications postsecondaires par rapport au deuxième cycle du secondaire devient négligeable pour les États-Unis et l'Espagne, à égalité de compétences en calcul.

Le taux d'emploi des diplômés des programmes professionnels était de 65 % en Pologne et de 70 % en Espagne. En Suède, en Autriche et en Irlande du Nord, beaucoup de ces diplômés sont inactifs parce qu'ils poursuivent leur formation. À l'inverse, en Corée, très peu sont dans cette situation ; dans ce pays, les diplômés des programmes postsecondaires retardent souvent leur entrée sur le marché du travail faute de pouvoir trouver un emploi qui réponde à leurs attentes (voir Kuczera, Kis et Wurzburg, 2009 ; Kis et Park, 2012).

Graphique 1.4. **Situation des diplômés au regard du marché du travail**

Proportion des inactifs et des chômeurs parmi les diplômés des programmes professionnels supérieurs de cycle court[1] (16 à 45 ans)



1. Pour une définition et explication, voir l'encadré 1.4.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933098516

Dans la plupart des pays, l'ajout d'une qualification professionnelle postsecondaire à un diplôme de deuxième cycle du secondaire améliore la protection contre le chômage ou l'inactivité. Souvent, la situation des diplômés des programmes professionnels de cycle court au regard du marché du travail n'est pas très différente de celle des diplômés du supérieur et elle est quelquefois meilleure – aux États-Unis, parmi les diplômés de la formation professionnelle supérieure, la proportion dans la catégorie « inactifs et hors du système éducatif » est moindre que chez les diplômés du supérieur (Évaluation des compétences des adultes [PIAAC], 2012).

Structure du présent rapport

Une des principales constatations de l'étude *Formation et emploi : relever le défi de la réussite* (OCDE, 2010) est que presque tous les pays ont des difficultés à faire en sorte que les systèmes de formation professionnelle répondent de manière adéquate aux besoins du marché du travail. Quelquefois, les programmes d'enseignement et la composition de l'offre de formation répondent de manière excessive aux intérêts des prestataires de formation et pas assez aux besoins des entreprises, qui évoluent rapidement. Le personnel formateur peut ne pas être suffisamment au courant de ces besoins. La formation en entreprise est trop souvent déficiente et éparse. Dans certains cas, les employeurs et les syndicats ne s'intéressent pas assez aux programmes et à leur élaboration, de telle sorte que les qualifications offertes sont finalement peu recherchées sur le marché du travail. Une grande partie des réformes à mener devrait donc avoir pour objectif de développer et soutenir les systèmes de formation professionnelle en partenariat étroit avec les branches d'activité. Au niveau postsecondaire comme dans le deuxième cycle du secondaire, il est fondamental de répondre aux attentes du marché du travail et cette nécessité constitue l'un des fils conducteurs du présent rapport. Les mesures publiques requises pour relever ces défis ont été décrites antérieurement dans l'étude *Formation et emploi : relever le défi de la réussite* mais, dans certains cas, on approfondit l'analyse dans le présent rapport.

Cependant, il existe aussi des problèmes plus spécifiques, ou beaucoup plus aigus, au niveau postsecondaire. Souvent, le secteur professionnel postsecondaire est très fragmenté, avec des qualifications qui peuvent n'être pas très bien comprises à l'intérieur du pays – et moins encore sur le plan international. La nomenclature est variable et les structures du secteur sont parfois incertaines. Les systèmes et cadres de certifications ne contribuent pas toujours à la transparence. Les adultes, qui ont besoin d'une offre de formation plus flexible, ne trouvent pas toujours de solution adaptée. Les transitions et l'articulation avec d'autres pans du secteur éducatif sont souvent peu évidentes. Les avantages potentiels des approches axées sur les compétences ne se matérialisent pas toujours pleinement.

Le rapport examine tous ces défis et propose des solutions à l'usage des pouvoirs publics, en s'appuyant sur l'expérience très variée de différents pays, étudiée au cours des présents travaux. Le chapitre 2 considère l'identité de la formation professionnelle supérieure et propose une nouvelle terminologie pour ce secteur ; il appelle aussi à une amélioration des données et à des structures mieux définies. Le chapitre 3 examine la qualité des programmes et avance l'idée que des mesures dans trois domaines – l'apprentissage pratique, la préparation des enseignants et leur développement de carrière, et l'attention à porter aux compétences de base – seraient de nature à maintenir

et à améliorer la qualité. Le chapitre 4 considère les cadres de certifications et présente des recommandations destinées à les renforcer, à tirer pleinement parti des approches axées sur les compétences et à améliorer les systèmes d'évaluation. Le chapitre 5 examine les passerelles possibles vers la formation professionnelle supérieure en tenant compte également des besoins des adultes, ainsi que les voies de passage vers les programmes de type plus théorique, en soulignant l'importance de la clarté des parcours de formation et de carrière, et d'une orientation professionnelle de qualité. Le chapitre 6 met en parallèle les constatations du présent rapport avec celles précédemment issues de l'étude consacrée à la formation dans le deuxième cycle du secondaire. Enfin, les conclusions de ces deux rapports sont synthétisées sous la forme d'un ensemble d'éléments caractérisant les systèmes de formation professionnelle solides.

Note

1. En Suisse, les *Fachhochschulen* ne sont pas considérées comme faisant partie du système de formation professionnelle.

Références

Abriac, D., R. Rathelot et R. Sanchez (2009), *L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles*, *www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/formemp09e.PDF*.

BIBB (2013), *BIBB-Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2013 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.

Carnevale, A.P., S.J. Rose et A.R. Hanson (2012), *Certificates: Gateway to Gainful Employment and College Degrees*, Centre de l'Université de Georgetown sur l'éducation et la main-d'œuvre, *http://cew.georgetown.edu/certificates/*.

Carnevale, A.P., N. Smith et J. Strohl (2010), *Help Wanted: Projections of Jobs and Education Requirements Through 2018*, Centre de l'Université de Georgetown sur l'éducation et la main-d'œuvre, *http://cew.georgetown.edu/report/help-wanted/*.

Cedefop (2012), « Future skills supply and demand in Europe: Forecast 2012 », *Étude*, n° 26, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2013), *L'insertion professionnelle des jeunes sortants d'apprentissage, sept mois après la fin de leurs études*.

Fazekas, M. et S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Germany*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264202146-en*.

Fazekas, M. et S. Field (2013b), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en*.

Fazekas, M. et I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264221840-en*.

Gouvernement écossais (2010), « Table 1: Qualifiers from Higher Education Courses at Scottish Institutions by Institution Type, Level of Qualification Obtained and Academic Year: 1999-00 to 2008-09 », *Statistical Publication Notice – Lifelong Learning Series: Attainment in Higher Education and Destinations of Qualifiers 2008-09*, *www.scotland.gov.uk/Publications/2010/09/28110151/4* (consulté le 11 avril 2013).

Hippach-Schneider, U. et al. (dir. pub.) (2012), *Getting Ahead through Advanced Vocational Training: German Background Report on the OECD study « Skills beyond School »*, BMBF, Bonn, *www.bmbf.de/pub/getting_ahead_through_advanced_vocational_training.pdf*.

Kis, V. (2010), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Ireland 2010*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264113848-en*.

Kis, V. et E. Park (2012), *A Skills beyond School Review of Korea*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264179806-en*.

Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en*.

Kuczera, M., V. Kis et G. Wurzburg (2009), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Korea 2009*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264113879-en*.

Le Rhun, B. et P. Pollet (2011), *Diplômes et insertion professionnelle*, *www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/fporsoc11e_ve23educ.pdf*.

Ministère de l'Éducation nationale/ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013), *Apprendre au-delà de l'école : Contribution de la France, Examens de l'enseignement et la formation professionnels (EFP) au niveau postsecondaire*.

Ministère suédois de l'Enseignement et de la Recherche (2013), *Skills beyond School: OECD Review of Postsecondary Vocational Education and Training – Background Report from Sweden*, février, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/SkillsBeyondSchoolSwedishBackgroundReport.pdf*.

Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en*.

Musset, P. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of England*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264203594-en*.

NCDTVET roumain (2013), *Skills beyond School, OECD Review of Vocational Education and Training. Background Report from Romania*.

OCDE (2014), *L'évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204126-fr*.

OCDE (2013), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr*.

OCDE (2010), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr*.

RERS (2013), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – édition 2013*, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html*.

© OCDE 2015

Chapitre 2

Mieux faire connaître la formation professionnelle supérieure

Dans le présent chapitre, sont étudiés des moyens d'améliorer l'image de ce qui est maladroitement appelé éducation et formation professionnelles postsecondaires. *Il est proposé dans un premier temps d'adopter l'expression* formation professionnelle supérieure *pour décrire le secteur, puis il est recommandé d'en adapter les dimensions à chaque pays (ce qui dépend d'un réseau d'établissements solide et de mécanismes de financement efficaces), et, enfin, d'améliorer les données afin de mesurer et d'évaluer le secteur, mais aussi de comparer les systèmes à l'échelle internationale.*

Les données statistiques concernant Israël 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.

Établir une terminologie internationale claire

Dans la présente section, il est fait valoir que les diverses expressions employées pour décrire les différents programmes et établissements d'enseignement professionnel postsecondaire doivent être complétées, et dans certains cas remplacées, par une terminologie acceptée à l'échelle internationale. L'expression *formation professionnelle supérieure*, utilisée en Suisse, devrait être adoptée. Cette terminologie commune permettrait de préciser et de rehausser l'image de marque des programmes de ce secteur.

Problèmes et défis : une terminologie ambiguë

Les experts en marketing savent bien qu'un nom de produit ou de service bien choisi, c'est déjà la moitié du chemin parcouru. Pourtant, les termes qui désignent les programmes et établissements d'enseignement professionnel postsecondaire prêtent à confusion, notamment lorsqu'on les compare à l'échelle internationale. Parmi les titres décernés, il y a des certificats, des certifications (souvent associées à des qualifications sectorielles), des diplômes, des diplômes spécialisés et spécifiques, des licences professionnelles et autres. Parmi les établissements, on trouve des collèges, des écoles, des instituts polytechniques ou encore des universités de sciences appliquées. Différentes expressions dans différentes langues multiplient encore les ramifications. Si ce vocabulaire peut être compris par les spécialistes du système local, il est souvent obscur pour les étudiants ou les employeurs potentiels, ce qui déprécie les programmes, en particulier d'un pays à l'autre.

Pour ne rien arranger, ces programmes se situent souvent à cheval entre plusieurs frontières : entre l'enseignement supérieur et d'autres formes *a priori* inférieures, entre les filières générales et non générales, entre l'enseignement et la formation, entre les diplômes et des titres de rang inférieur, entre l'enseignement supérieur et non supérieur (mais toujours postsecondaire) et entre les universités et d'autres types d'établissement. Ces frontières sont souvent contestées, surtout parce qu'elles sont plus intéressantes pour ceux qui se situent du bon côté. Le secteur de l'enseignement et de la formation professionnels postsecondaires, en équilibre instable sur ces frontières controversées, a fatalement du mal à définir ses propres limites.

Dans un marché du travail de plus en plus mondialisé, ce dédale terminologique empêche qu'une image claire se dessine, qui permette de se mesurer aux autres programmes, comme les licences générales par exemple, lesquelles possèdent une identité plus évidente et mieux reconnue. Les conséquences, aussi involontaires qu'indésirables, sont que des programmes et des diplômes d'enseignement professionnel de bonne qualité, mais moins reconnus, sont dépréciés. L'image de marque à l'international est importante non seulement pour ceux qui souhaitent mettre à profit leurs diplômes dans d'autres pays, mais aussi dans les entreprises multinationales, où les nuances de tel ou tel diplôme national se révèleront obscures au niveau de la direction.

Recommandation : formation professionnelle supérieure

L'expression « formation professionnelle supérieure » devrait constituer la description acceptée à l'échelle internationale des programmes substantiels d'enseignement professionnel postsecondaire (équivalant à plus de six mois à temps plein).

Explication et démarches nationales : élaborer une terminologie à partir de l'expérience des pays

Une bonne appellation pour le secteur permettrait d'améliorer son image et son prestige, et faciliterait les comparaisons entre les pays. Rares sont les pays à avoir défini une terminologie claire pour décrire l'ensemble du secteur (par opposition à des programmes et diplômes particuliers). La Suisse fait exception, puisque la « formation professionnelle supérieure » décrit à la fois les programmes des établissements d'enseignement professionnel postsecondaire et l'ensemble des examens professionnels fédéraux et professionnels fédéraux supérieurs. L'expression a donc été testée en Suisse, avec des traductions en anglais, en allemand et en italien[1]. Il ne s'agit pas de changer les usages au niveau national, mais, du moins lors des discussions entre les pays, cette terminologie servirait de point de référence commun, en facilitant la reconnaissance internationale des titres et diplômes nationaux d'enseignement professionnel.

Les programmes d'enseignement professionnel les plus courts (moins de six mois), qui répondent souvent à des besoins très spécifiques des entreprises, ne sont pas inclus dans cette description, qui englobe en revanche les cursus professionnels de haut niveau, y compris les programmes de licence, master et doctorat.

À partir de ce point, le présent rapport utilisera cette terminologie. Des expressions abrégées seront également employées, comme « programmes professionnels » et « formation professionnelle ». Les cursus professionnels « de cycle court » ou « courts » seront utilisés pour décrire les programmes de

niveau 5 de la classification internationale type de l'éducation (CITE) et de niveau 5 du cadre européen des certifications (CEC), qui se situent en dessous de la licence.

Renforcer les établissements et l'assise financière

Pour développer le secteur de la formation professionnelle supérieure, il faut des établissements solides et des financements efficaces. La présente section montre que, si les programmes professionnels de cycle court doivent être implantés dans des établissements non universitaires, les cursus de licence professionnelle peuvent parfois être développés avec succès au sein d'universités professionnelles ou techniques spécialisées. Quant aux flux de financement, ils ne doivent pas influencer les choix d'orientation au niveau postsecondaire.

Problèmes et défis : les obstacles du côté de l'offre

Les programmes de formation professionnelle supérieure sont proposés dans de multiples structures

L'autonomie et les missions distinctes des établissements postsecondaires, et parfois les flux de financement correspondants, influencent l'élaboration des programmes. Les cursus professionnels s'inscrivent dans de multiples structures, notamment les suivantes :

- Des instituts de formation spécialisés dans les cursus courts, comme par exemple les écoles professionnelles au Danemark, la majorité du système collégial au Canada et aux États-Unis, ainsi que les écoles professionnelles en Suisse.
- Des instituts qui proposent à la fois des programmes de deuxième cycle du secondaire et des programmes postsecondaires, par exemple les *further education colleges* au Royaume-Uni, les écoles postsecondaires en Roumanie et des établissements analogues en Espagne.
- Des établissements spécialisés de type universitaire, décernant des diplômes de licence professionnelle et technique, par exemple les *Hogescholen* aux Pays-Bas, les *Fachhochschulen* (universités de sciences appliquées) en Autriche et en Allemagne, les instituts universitaires au Danemark et en Suède, et les universités de technologie (anciennement *Technikons*) en Afrique du Sud.
- Des universités, par exemple au Royaume-Uni, qui proposent certains programmes de licence plus ou moins professionnelle, ainsi que certains cursus courts (tels que les *foundation degrees*).
- Des entreprises – par exemple le système d'apprentissage postsecondaire français.
- Des lieux non spécifiques, en cas d'examens professionnels sans formation préalable obligatoire, par exemple aux États-Unis, en Israël et en Autriche.

Les programmes courts de formation professionnelle supérieure se développent rarement à l'université et dans les établissements analogues

Au Royaume-Uni, les anciens instituts polytechniques proposaient un large éventail de cursus professionnels HNC et HND en un ou deux ans, mais depuis leur conversion en universités en 1992, ces programmes sont beaucoup moins proposés, et le *foundation degree* (formation supérieure en deux ans à finalité professionnelle), qui devait les remplacer, reste limité (Parry et al., 2012 ; UKCES, 2013). Aux Pays-Bas, dans les *Hogescholen* (écoles proposant essentiellement des programmes de licence à visée professionnelle), on cherche à développer des cursus spécialisés en deux ans, mais, bien que cette initiative soit pilote et que les inscriptions aient récemment augmenté, après plusieurs années d'essai, les inscriptions dans les programmes de licence sont toujours près de cent fois plus élevées que dans les cursus courts (Fazekas et Litjens, 2014). Au Danemark, les partenaires sociaux ont jugé que l'absorption programmée des écoles professionnelles par les instituts universitaires constituerait une menace pour la formation professionnelle de cycle court (Field et al., 2012). En Afrique du Sud, la transformation des *Technikons* en universités de technologie en entraîné une réduction de l'offre de programmes de formation supérieure en un an. Au final, comme on peut le voir dans le graphique 1.1, les programmes courts de formation professionnelle supérieure sont moins répandus dans des pays comme le Royaume-Uni et les Pays-Bas, où ils relèvent des universités et des établissements universitaires.

Pourquoi les établissements universitaires ne parviennent pas à développer les cursus professionnels courts ? L'une des raisons est qu'il n'est généralement pas dans l'intérêt des établissements proposant des cursus plus longs et plus coûteux d'encourager des programmes plus courts et moins chers qui pourraient rogner sur leur marché principal. Les effets liés à l'image de marque sont également importants : les missions des universités et les incitations visant leur personnel font que les programmes d'enseignement général longs et la recherche sont privilégiés par rapport aux cursus courts à visée professionnelle et aux partenariats locaux avec les entreprises (Neave, 1979 ; Kyvik, 2007, 2004). Cela peut être une bonne chose pour certains résultats de l'enseignement général et de la recherche, mais pas pour la qualité de la formation professionnelle supérieure.

Recommandation : des structures plus solides

La formation professionnelle supérieure doit s'inscrire dans un cadre structurel qui : a) propose des programmes professionnels de cycle court dans des établissements distincts des universités ; b) s'inspire le cas échéant de la réussite des universités de sciences appliquées ; c) regroupe les prestataires

de formation dans des établissements de taille adaptée ; et d) offre un cadre cohérent de financement public pour la formation professionnelle supérieure, en évitant les distorsions, et en s'appuyant sur l'assurance qualité.

Explication et démarches nationales : mesures à prendre pour renforcer le système

Les formations professionnelles supérieures de cycle court doivent être proposées dans des établissements non universitaires

Compte tenu des obstacles auxquels se heurtent les programmes professionnels courts dans les établissements universitaires, des établissements indépendants sont donc logiquement nécessaires pour obtenir une offre de qualité. On peut citer les instituts professionnels en Autriche, les *Fachschulen* en Allemagne, les écoles professionnelles en Suisse et les *community colleges* aux États-Unis. Deux éléments spécifiques caractérisent ces structures : premièrement, leurs missions sont clairement distinctes de celles des universités, et deuxièmement, les cursus courts de formation professionnelle supérieure sont les programmes de plus haut niveau qu'elles proposent. Grâce à ces deux caractéristiques, le risque est moindre de dévier vers un enseignement plus général, qui pourrait marginaliser les programmes professionnels.

Fort de ce constat et au vu d'autres considérations, l'OCDE recommandait, dans son examen du Danemark, de ne pas poursuivre la fusion programmée des écoles professionnelles (qui regroupent la majorité des programmes professionnels courts) et des instituts universitaires (Field et al., 2012). L'argument était qu'une fusion de ce type menacerait la qualité d'un secteur important, en le noyant dans l'ensemble des établissements universitaires. Cette recommandation a été acceptée par les autorités danoises.

De nombreux pays sont parvenus à créer des établissements universitaires techniques et professionnels

Au cours des dernières décennies, de nouveaux types d'établissement d'enseignement supérieur ont été créés, avec pour mission de proposer des programmes de licence dans des domaines techniques et professionnels. Parfois appelés universités de sciences appliquées, ces établissements comprennent par exemple les *Fachhochschulen* en Autriche et en Allemagne, les instituts universitaires au Danemark et en Suède, les instituts polytechniques en Finlande et les *Hogescholen* aux Pays-Bas. Ces structures ont souvent beaucoup de succès et se développent rapidement, en privilégiant la recherche appliquée et en adoptant un style d'enseignement différent que celui de l'université (voir l'encadré 2.1).

Encadré 2.1. **Les *Fachhochschulen* (universités de sciences appliquées) en Autriche**

Depuis 1994/95, le taux de diplômés ayant suivi des programmes d'enseignement supérieur de type A (part de la population diplômée de l'enseignement supérieur) a presque triplé, passant de 10 % à 29 % entre 1995 et 2009, tout en restant toujours bien en dessous de la moyenne de l'OCDE, qui s'établit à 38 %. Cet essor s'explique en grande partie par le développement rapide des *Fachhochschulen*, qui accueillaient 37 030 étudiants en 2010/11.

Les 21 *Fachhochschulen* décernent des diplômes de licence et de master. Un peu plus de 40 % des 350 programmes proposés en 2010/11 concernaient les technologies et l'ingénierie, un tiers l'économie et 14 % la santé. Ces programmes suivent une structure plus « scolaire » que les universités, caractérisée par des options limitées, des emplois du temps plus stricts et une forme modulaire. Plus de la moitié (56 %) des diplômés de licence poursuivent en master. En moyenne, on comptait trois candidats pour une place en 2010/11 (huit dans le secteur de la santé).

Source : Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en*.

Dans de nombreux pays, les fusions ont favorisé des établissements de taille efficiente

Souhaitant à la fois une meilleure qualité et un meilleur rapport coût-efficacité, plusieurs pays ont décidé de fusionner certains établissements. Si les acteurs locaux ou les associations professionnelles sont parfois réticents face à la perte de « leurs » instituts de formation, l'expérience montre que les fusions peuvent être bien gérées, en particulier lorsqu'elles n'impliquent pas de fermeture d'établissement. Il peut s'agir de la réunion de structures de formation spécialisées dans une profession particulière, ou encore de fusions visant à améliorer ou à normaliser le niveau des qualifications attendues dans tel ou tel métier, par exemple les personnels infirmiers ou les enseignants. Souvent, les pays font part de résultats positifs à la suite de ces fusions, en termes de synergies et d'économies d'échelle.

On peut citer par exemple :

- En **Irlande du Nord**, 16 établissements postsecondaires ont été réunis pour créer six établissements de formation complémentaire, répartis dans chaque comté. Ils emploient leur propre personnel et ont le droit d'imposer des droits d'inscription si nécessaire (Álvarez-Galván, 2014).
- En **Égypte**, le ministère de l'Enseignement supérieur, avec le soutien de la Banque mondiale, a regroupé ses 45 instituts techniques de niveau intermédiaire en huit établissements techniques, qui proposent désormais la plupart des formations professionnelles du pays (Álvarez-Galván, 2015).

- En **Afrique du Sud**, 152 établissements, dont beaucoup dataient de l'apartheid, ont été regroupés en 50 instituts plus grands de formation technique et professionnelle (*technical and vocational education and training* – TVET), répartis sur plus de 260 campus (ministère sud-africain de l'Enseignement supérieur et de la formation professionnelle, 2013).
- Au **Danemark**, de petits établissements ont été fusionnés pour créer sept instituts universitaires, qui portent principalement sur des professions du service public, comme infirmier ou enseignant, et proposent des programmes de licence professionnelle, ainsi que neuf écoles de formation professionnelle supérieure, qui proposent des programmes courts de formation technique ou commerciale (Field et al., 2012).

Le financement doit être équitable entre les programmes professionnels et les autres options

Le financement de la formation professionnelle supérieure présente souvent une organisation complexe, comprenant des aides pour les étudiants et des aides pour les établissements (par exemple, des bourses aux étudiants et des financements directs pour les établissements en Afrique du Sud), ou un dosage entre fonds publics centraux et régionaux (en Suisse par exemple, où des fonds fédéraux s'ajoutent aux fonds cantonaux). Ces mécanismes devraient aller de pair avec les autres flux de dépenses publiques pour l'enseignement postsecondaire – notamment l'enseignement supérieur, mais ce n'est pas toujours le cas, souvent parce qu'ils ont évolué indépendamment les uns des autres. En Israël par exemple, le niveau des dépenses publiques par étudiant est inférieur pour les programmes d'ingénierie à visée professionnelle que pour les programmes d'ingénierie comparables à l'université : dans les établissements postsecondaires, les dépenses publiques annuelles par étudiant sont de 8 500 ILS (1 780 EUR) pour les programmes relevant du ministère de l'Économie et de 6 370 ILS (1 330 EUR) pour les programmes relevant du ministère de l'Éducation, contre 27 500 ILS (5 750 EUR) pour les programmes d'ingénieur à l'université (Musset, Kuczera et Field, 2014).

De manière générale, le système de financement doit reposer sur les principes suivants :

- Être cohérent afin d'éviter les effets de distorsion associés aux incitations (les étudiants choisissent une filière ou un mode d'études en fonction du niveau de financement disponible et non selon leurs affinités).
- Aider les programmes à temps partiel comme à temps plein (voir le chapitre 3).
- Offrir des niveaux de soutien cohérents entre les programmes professionnels de cycle court et les programmes de licence.

- Dans un souci de responsabilisation, le mécanisme d'assurance qualité des établissements et des programmes devrait être lié au financement (sur les États-Unis par exemple, voir Kuczera et Field, 2013).

Avec un mécanisme d'assurance qualité efficace, les prestataires privés peuvent jouer un rôle utile

Très souvent, les prestataires privés (à but lucratif ou non) occupent une niche particulière du secteur, en particulier lorsqu'ils ne bénéficient pas de fonds publics. Parfois, ils comblent un manque du secteur public – aux Pays-Bas par exemple, celui-ci a des difficultés à proposer des programmes de formation à temps partiel aux adultes, programmes qui sont donc la plupart du temps proposés par des prestataires privés (Fazekas et Litjens, 2014). En Autriche, en Allemagne et en Suisse, les prestataires privés dispensent la plupart des cours préparatoires aux examens professionnels. Aux États-Unis et au Canada, le secteur des établissements privés à but lucratif d'enseignement professionnel postsecondaire est très développé. Lorsque les prestataires privés peuvent percevoir des fonds publics, comme en Israël ou en Suède, leur mission est plus générale. Si les prestataires privés jouent très souvent un rôle utile, des problèmes d'assurance qualité peuvent apparaître. Il va sans dire que l'assurance qualité est également importante dans le secteur public, mais si dans ce dernier, le risque est d'avoir des programmes peu intéressants, proposés dans l'intérêt des établissements et des enseignants, le danger dans le secteur privé est que les prestataires de formation mobilisent leur énergie et leur capacité d'innovation à la recherche du profit – un type d'assurance qualité différent est donc nécessaire.

De toute évidence, le système d'assurance qualité doit être associé au niveau des financements publics accordés. Lorsque des fonds publics sont versés à des prestataires privés, il existe, ou devrait exister, des mécanismes de responsabilité permettant de s'assurer que l'argent public finance des prestations de qualité. Ofsted, l'organisme d'inspection britannique, contrôle les programmes financés sur fonds publics, qu'ils soient proposés par des prestataires privés ou publics, ou même par des entreprises (Musset et Field, 2013). Lorsqu'il n'y a pas de financements publics, la question de l'assurance qualité se pose différemment, mais elle reste pertinente, dans la mesure où la qualité de l'enseignement et de la formation transparaît rarement. Dans les examens de la Suisse et de l'Allemagne, il a été recommandé de renforcer le système d'assurance qualité des cours préparatoires aux examens professionnels, même si le niveau des aides publiques accordées à ces programmes est relativement faible (Fazekas et Field, 2013a, 2013b).

Les partenariats entre prestataires de formation et entreprises peuvent également générer des sources de financement

Si l'approche classique consiste à définir un ensemble d'établissements qui proposeront des formations professionnelles, le système suédois de formation professionnelle supérieure a quant à lui adopté une approche radicale (voir l'encadré 2.1) : une agence nationale verse des fonds à des partenariats entre des prestataires de formation et des entreprises dans toute la Suède. De nombreux pays estiment difficile de faire participer les entreprises en raison du manque de tradition dans ce sens, mais l'exemple suédois pourrait servir de modèle dans cette situation et pourrait éventuellement être plus facilement exportable que d'autres mécanismes nationaux dont la réussite dépend largement d'une définition précise du rôle des entreprises (voir l'encadré 2.2).

Préserver la cohérence d'un système diversifié

Il arrive souvent que la gouvernance du système de formation professionnelle supérieure implique un faisceau complexe d'organismes, lequel favorise la prolifération de programmes et de diplômes difficiles à appréhender par les étudiants comme par les entreprises. Cette section montre que des mécanismes de coordination sont nécessaires afin d'encourager la participation des principaux acteurs concernés, et notamment les entreprises et les syndicats, et de préserver la cohérence du système.

Problèmes et défis : trouver un équilibre entre cohérence et diversité

Les systèmes nationaux ont besoin à la fois de cohérence et de diversité

Le morcellement du système de formation professionnelle supérieure en différents sous-secteurs reflète souvent la répartition des responsabilités entre différents ministères et organismes, l'autonomie relative des établissements d'enseignement postsecondaire et les rôles joués par les prestataires privés, les entreprises et les syndicats dans l'offre globale (voir par exemple Musset et al., 2013 sur l'Autriche ; Kis et Park, 2012 sur la Corée ; Musset, Kuczera et Field, 2014 sur Israël). Une gouvernance décentralisée peut favoriser la diversité, l'innovation et la concurrence, mais elle peut aussi créer de la confusion chez les étudiants confrontés à de multiples filières et à des passerelles mal conçues, tandis que les entreprises peuvent juger trop compliqué de participer à une multiplicité de contextes. Les tâches peuvent également se chevaucher, comme dans le cadre de la conception des programmes et de l'assurance qualité.

Encadré 2.2. **Le système suédois de formation professionnelle supérieure**

Créé en 2001, le système de formation professionnelle supérieure (anciennement, formation professionnelle avancée) s'est développé rapidement, jusqu'à atteindre 31 000 inscrits (contre 140 000 en programmes de licence et master professionnels). La plupart des cursus se composent de six mois à deux ans d'études à temps plein (70 % d'entre eux durent deux ans). Il semble y avoir une demande de la part des étudiants, un soutien des entreprises et un intérêt de la part des organismes souhaitant proposer ces cursus. Au total, entre 80 et 90 % des diplômés indiquent avoir trouvé un emploi un an après la fin de leur formation. Divers organismes peuvent proposer des programmes de formation professionnelle supérieure s'ils respectent les prescriptions établies. En 2011, sur les 242 prestataires concernés, la moitié environ étaient privés, tandis que les autres relevaient des autorités locales ou régionales. Tous les programmes de ce type sont financés sur fonds publics et ne pratiquent pas de droits d'inscription.

Ce modèle encourage une approche ascendante et entrepreneuriale au sein d'un cadre de financement public. Une formation en entreprise est obligatoire dans les cursus en deux ans, et représente un quart de sa durée. Cette structure inscrit le partenariat avec les entreprises au cœur du système, puisqu'il n'est possible d'obtenir des financements que lorsque le partenariat avec des entreprises proposant des stages est déjà en place. Chaque programme de formation professionnelle supérieure de chaque établissement est géré par un comité de direction auquel siègent des représentants d'entreprises – celles-ci forment les étudiants et orientent également l'offre et le contenu des programmes. Pour créer un programme de ce type, le prestataire de formation doit démontrer que les compétences qui seront transmises intéressent le marché du travail et doit présenter un cadre de partenariat avec des entreprises. L'agence nationale chargée de la formation professionnelle supérieure recueille l'avis des partenaires sociaux, réunis en conseil, sur les attentes futures en matière de compétences et sur les moyens d'y répondre.

Source : Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Sweden*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnSweden.pdf* ; ministère suédois de l'Enseignement et de la Recherche (2013), *Skills beyond School: OECD Review of Postsecondary Vocational Education and Training – Background Report from Sweden*, février, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/SkillsBeyondSchoolSwedishBackgroundReport.pdf*.

Recommandation : des cadres de coordination plus solides

Veiller à mettre en place un cadre structurel de coordination des programmes de formation professionnelle supérieure, auquel participeront entreprises et syndicats, de sorte que les programmes et les diplômes soient compréhensibles et accessibles aux principaux intéressés.

Explication et démarches nationales : des manières différentes de consolider le système

Certains pays s'appuient sur des mécanismes de coordination solides

Un organisme chargé de la coordination peut rapprocher les différents acteurs du système et y faire participer les partenaires sociaux sans compromettre l'innovation au niveau local. Les cadres adoptés au Danemark et en Suisse s'appuient sur des organismes sectoriels forts (organisations patronales et syndicats) et sur une longue tradition de participation au secteur de la formation professionnelle. À l'inverse, la commission britannique chargée de l'emploi et des compétences (UKCES), dirigée par des entreprises, est une création récente, mais qui se compose de représentants de haut niveau de grandes entreprises et d'employeurs plus petits, ainsi que de syndicats et d'autres parties prenantes (voir l'encadré 2.3).

L'élaboration des politiques dépend de leur coordination

Nombre des recommandations formulées dans les différents chapitres de cet examen (sur un système de certification simple, un mécanisme de coordination des articulations et des transitions, l'application d'un système d'apprentissage pratique et la préparation des enseignants des filières professionnelles) devraient être étudiées, développées et mises en œuvre au niveau national, en consultation avec les partenaires sociaux et les autres parties prenantes. Il faut pour cela des mécanismes de pilotage adaptés.

Le système de formation professionnelle supérieure doit être relié aux autres volets de la politique en matière de compétences

Coordonner le système de formation professionnelle supérieure suppose également de le relier aux politiques touchant aux compétences et au contexte plus vaste du développement économique. La *Stratégie de l'OCDE sur les compétences* (OCDE, 2012) porte sur les interactions entre différentes politiques relatives aux compétences au sein des systèmes d'enseignement et de formation ainsi que sur leur maintien et leur développement en rapport avec le marché du travail. Bien que ces politiques relèvent très souvent de plusieurs ministères, lesquels ont des priorités et des objectifs différents, les pays ont tout intérêt à coordonner les travaux de ces diverses entités (voir l'encadré 2.4).

Encadré 2.3. **Organismes de coordination : exemples nationaux**

En **Suisse**, la participation des organisations professionnelles (organisations patronales et syndicats) à l'élaboration de la politique de formation professionnelle est inscrite dans la loi. Les organisations professionnelles dirigent le processus de création des contenus et des examens au titre des programmes secondaires et postsecondaires. Elles élaborent également le programme de base des programmes des écoles professionnelles, qui est ensuite approuvé par les autorités fédérales. Les examens nationaux débouchant sur un diplôme fédéral sont aussi gérés par les organisations professionnelles, qui veillent à la pertinence des diplômes par rapport aux besoins de la profession et du marché du travail. Les organisations professionnelles rédigent les règles d'examen, qui couvrent les conditions d'admission, les profils professionnels, les connaissances et les compétences à acquérir, les procédures de certification et l'intitulé légal. Elles mènent également les examens. Les autorités fédérales, quant à elles, approuvent les règles d'examen, supervisent les examens et décernent les diplômes fédéraux.

Au **Royaume-Uni**, la commission chargée de l'emploi et des compétences, UKCES, a lancé une initiative en avril 2008 destinée à donner plus de voix aux entreprises dans le système de formation professionnelle et à promouvoir l'investissement dans les compétences utiles à la croissance. Ses membres sont issus de petites et grandes entreprises, de syndicats et du secteur associatif. Elle comprend également des représentants d'établissements de formation complémentaire et d'enseignement supérieur ainsi que d'Irlande du Nord, d'Écosse et du pays de Galles. Ses objectifs stratégiques sont les suivants : fournir des informations fiables sur le marché du travail, qui aident les entreprises et les individus à faire les meilleurs choix possibles ; travailler avec les secteurs d'activité et les chefs d'entreprise pour élaborer et fournir les mesures les plus efficaces afin d'inciter les entreprises à investir dans les compétences ; optimiser l'impact de l'évolution des politiques en matière d'emploi et de compétences ainsi que du comportement des employeurs afin de favoriser les emplois, la croissance ainsi qu'un réservoir de compétences concurrentiel au niveau international.

Voir également l'encadré 4.2 pour une description du rôle du conseil chargé des programmes professionnels en école et des programmes de licence professionnelle au **Danemark**.

Source : SEFRI (2013), Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, site web du SEFRI, *www.bbt.admin.ch* (consulté en janvier 2013) ; UKCES (2013), *OECD Review: Skills Beyond School – Background Report for England*, *Briefing Paper*, février, UK Commission for Employment and Skills, *www.ukces.org.uk/publications/oecd-skills-beyond-school-england* ; OFFT (2011), *La formation professionnelle en Suisse : Faits et données en chiffres*, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.

Encadré 2.4. **Coordination avec les autres grandes composantes de la politique en matière de compétences : la stratégie de l'Irlande du Nord**

La stratégie nord-irlandaise en matière de compétences définit une vision du développement des compétences dans la Province, en mettant l'accent sur les jeunes actifs, le renforcement des compétences de la main-d'œuvre existante et l'acquisition par les inactifs des compétences nécessaires pour obtenir et garder un emploi. L'objectif est de permettre aux individus d'accéder et de progresser le long de l'échelle des compétences, afin d'améliorer le niveau de l'ensemble de la main-d'œuvre, de renforcer la productivité, d'améliorer l'insertion sociale en renforçant l'employabilité des inactifs, et d'assurer l'avenir de l'Irlande du Nord sur le marché mondial. Les objectifs à l'horizon 2020 sont les suivants :

- Augmenter la part des salariés ayant au moins le niveau 2 de compétences à 84-90 % ; de ceux ayant au moins le niveau 3 à 68-76 % et de ceux se situant entre les niveaux 4 et 8 à 44-52 % (niveaux définis sur la base de cadre de certifications britannique).
- Accroître la part des diplômés des établissements d'enseignement supérieur (licence et postlicence) en sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STIM) de 25-30 %.

Source : Álvarez-Galván, J.L. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Northern Ireland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnNorthernIreland.pdf*.

De meilleures données

Il est actuellement difficile d'identifier les programmes de formation professionnelle supérieure dans les données internationales. Dans la présente section, on estime que ce problème devrait en principe être atténué avec la mise en œuvre de la CITE 2011 – à condition qu'elle soit systématiquement appliquée par les pays. Il sera également important d'améliorer les collectes de données nationales sur les examens professionnels.

Problèmes et défis : les faiblesses du cadre actuel de la CITE

La CITE ne fait pas encore une distinction claire entre les programmes de formation professionnelle supérieure et les autres

La classification internationale type de l'éducation (CITE) décrit plusieurs niveaux d'enseignement afin de pouvoir faire des comparaisons entre les pays (par exemple, les taux de réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) à partir de définitions communes. Cependant, la classification

actuelle (CITE 1997) n'isole pas de manière adéquate les programmes de formation professionnelle supérieure. Les programmes professionnels de cycle court sont parfois classés au niveau 4 de la CITE (par exemple, les certificats aux États-Unis et les programmes des écoles professionnelles autrichiennes) et parfois au niveau 5B (par exemple, les programmes des écoles professionnelles en Suisse). Les licences professionnelles (comme les HBO aux Pays-Bas ou les diplômes décernés par les établissements universitaires au Danemark) sont généralement classés au niveau 5A, et donc assimilés à des licences générales, ce qui signifie que la croissance rapide des cursus de licence professionnelle ne peut être mesurée avec précision à l'échelle internationale.

En outre, les niveaux 4 et 5B de la CITE ne font pas de distinction claire entre les programmes d'enseignement général et professionnel. Ainsi, en Allemagne et en Flandre (Belgique), certains diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire professionnel suivent un programme préparatoire général afin d'entrer dans le supérieur, programme qui est classé au niveau 4 avec les programmes entièrement professionnels, tels que les certificats aux États-Unis ou la formation des personnels infirmiers en Autriche. De même, aux États-Unis, plus d'un tiers des diplômes spécialisés sont des cursus d'enseignement général, mais relèvent du niveau 5B de la CITE, comme de nombreux titres et diplômes professionnels aux États-Unis et ailleurs.

Recommandation : renforcer les données internationales et nationales

S'assurer que la mise en œuvre de la CITE 2011 offre une classification cohérente et précise des programmes professionnels. Élaborer de nouveaux indicateurs afin d'évaluer l'efficacité du système de formation professionnelle supérieure. Améliorer la collecte de données sur les examens professionnels gérés par les secteurs d'activité concernés.

Explication et démarches nationales : réforme de la CITE et initiatives nationales sur les données

La CITE 2011 devrait générer des données plus précises sur la formation professionnelle supérieure

La nouvelle version de la CITE (2011), qui sera lancée en 2014 (voir l'encadré 2.5), devrait en principe améliorer la définition des programmes de formation professionnelle. Mais pour cela, il faudra que les pays emploient les mêmes méthodes pour classer leurs programmes nationaux, tout en reconnaissant que pour certains cursus postsecondaires, la distinction est difficile à faire entre les programmes d'enseignement professionnel et général.

Encadré 2.5. **La CITE 2011 et sa prise en compte de la formation professionnelle supérieure**

La nouvelle version de la CITE (2011) (UNESCO, Institut de statistique, 2012) devrait en principe améliorer la comparabilité des systèmes de formation professionnelle. En particulier, elle offre un cadre dans lequel les programmes de niveau 4, 5, 6 et 7 peuvent être répartis entre les catégories « professionnel » et « général ». Les niveaux 5, 6 et 7 de la CITE 2011 correspondent aux niveaux 5A et 5B de la CITE 1997, et le niveau 8 au niveau 6 de la CITE 1997. L'enseignement postsecondaire non supérieur reste au niveau 4. Dans la nouvelle classification, la formation professionnelle engloberait les programmes des niveaux suivants :

- Au niveau 4 de la CITE, les programmes d'enseignement postsecondaire non supérieur préparent les étudiants à l'entrée sur le marché du travail ainsi qu'à l'enseignement supérieur. Ces programmes n'ont pas un contenu suffisamment complexe pour être considérés comme des programmes de l'enseignement supérieur, même s'ils appartiennent clairement à l'enseignement postsecondaire (par exemple les certificats aux États-Unis et les cursus courts de formation professionnelle supérieure en Suède).
- Les programmes de niveau 5 de la CITE préparent les étudiants à l'entrée sur le marché du travail et à d'autres cursus d'enseignement supérieur. Ils ont une durée de deux ans minimum et ne dépassent généralement pas trois ans à temps plein. Il peut s'agir par exemple d'une formation de technicien, d'une formation professionnelle supérieure de niveau avancée ou d'un diplôme spécialisé.
- Au niveau 6 de la CITE, les programmes sont destinés à enseigner aux étudiants des connaissances, aptitudes et compétences générales et/ou professionnelles intermédiaires, et sont traditionnellement dispensés à l'université ou dans des établissements d'enseignement supérieur équivalents.
- Les nouveaux niveaux 7 et 8 de la CITE correspondent respectivement aux programmes de master et de doctorat.

La CITE 2011 présente encore d'autres avantages. La reconnaissance du fait que tous les programmes d'enseignement supérieur jusqu'au master puissent être à visée professionnelle peut aider à améliorer leur image de marque. Des définitions plus précises offrent la possibilité d'améliorer à terme l'évaluation des programmes et diplômes professionnels, par exemple en recueillant des données sur la proportion de formation pratique dans les programmes évalués.

De meilleures données sur les examens professionnels sont parfois nécessaires

Les examens professionnels peuvent jouer un rôle majeur dans les systèmes nationaux de compétences, mais, parce qu'ils sont en général gérés par les secteurs d'activité concernés et parfois non réglementés par les pouvoirs publics, ils peuvent être invisibles pour le système « officiel » des compétences. Le chapitre 4 aborde les questions qui se posent en termes d'action publique. Dans certains pays, les certificats professionnels décernés par les associations professionnelles à l'issue d'un examen n'apparaissent pas dans les statistiques nationales de l'éducation ni, donc, dans les données internationales. En Autriche, en Israël, en Allemagne et en Suisse, ces examens professionnels sont réglementés et validés par les autorités chargées de l'éducation au sein du système national des certifications. En revanche, aux États-Unis, ils forment un système à part qui ne figure pas dans les statistiques nationales (voir l'encadré 2.6). Ces approches différentes des certifications professionnelles peuvent biaiser les indicateurs comparatifs des compétences de la main-d'œuvre à l'échelle internationale.

Encadré 2.6. **De meilleures données sur les examens professionnels (certifications sectorielles) aux États-Unis**

Malgré l'importance croissante des certifications sectorielles dans le système national des compétences, les données fiables sont limitées. À l'échelle nationale, aucune donnée n'est disponible sur le nombre d'individus qui possèdent un certificat sectoriel, sur les certificats décernés par les autorités étatiques et locales ainsi que sur les personnes ayant suivi une formation non diplômante.

Un groupe de travail fédéral, le *Interagency Working Group on Certificates and Certifications*, a été chargé de combler ce manque de données, et élabore des indicateurs relatifs au nombre de certifications, certificats et certificats éducatifs décernés. Ces travaux ont débouché sur la création d'une enquête pilote, l'*Adult Training and Education Survey* (ATES), qui s'adresse à l'ensemble des adultes de 18 ans plus non inscrits dans des établissements d'enseignement. Cette étude montre que 30 % environ des travailleurs américains (65 millions de personnes) possèdent un certificat ou une certification sectorielle. Kleiner (2006) estime que 20 % environ de la main-d'œuvre exercent un métier qui demande un certificat, ce qui signifie qu'entre 10 % et 30 % des adultes aux États-Unis possèdent une certification sectorielle.

Source : Kleiner, M. (2006), *Licensing Occupations. Ensuring Quality or Restricting Competition?*, W.E. Upjohn Institute for Employment Research, Kalamazoo, Michigan ; NCES (2012), *The Adult Training and Education Survey (ATES) Pilot Study, Technical Report*, National Center for Education Statistics, *http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2013190*.

Note

1. *Professional Education and Training* ; *Höhere Berufsbildung* ; *formazione professionale superiore*.

Références

Álvarez-Galván, J.L. (2015), *Skills beyond School Review of Egypt*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264209626-en*.

Álvarez-Galván, J.L. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Northern Ireland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnNorthernIreland.pdf*.

DHET (2013), *White Paper for Post-School Education and Training*, Department of Higher Education and Training (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle), Pretoria, Afrique du Sud.

Fazekas, M. et S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en*.

Fazekas, M. et S. Field (2013b), *A Skills beyond School Review of Germany*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264202146-en*.

Fazekas, M. et I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264221840-en*.

Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en*.

Kis, V. et E. Park (2012), *A Skills beyond School Review of Korea*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264179806-en*.

Kleiner, M. (2006), *Licensing Occupations. Ensuring Quality or Restricting Competition?*, W.E. Upjohn Institute for Employment Research, Kalamazoo, Michigan.

Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Sweden*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnSweden.pdf*.

Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en*.

Kyvik, S. (2007), « Academic drift – A reinterpretation », in Enders, J. et F.A. van Vught (dir. pub.) (2007), *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change: A Festschrift in Honour of Guy Neave*, Enschede, Center for Higher Education Policy Studies, pp. 333-338, *www.utwente.nl/mb/cheps/publications/publications%202008/festschrift.pdf*.

Kyvik, S. (2004), « Structural changes in higher education systems in Western Europe », *Higher Education in Europe*, vol. 29, n° 3.

Ministère suédois de l'Enseignement et de la Recherche (2013), *Skills beyond School: OECD Review of Postsecondary Vocational Education and Training – Background Report from Sweden*, février, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/SkillsBeyondSchoolSwedishBackgroundReport.pdf*.

Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en*.

Musset, P. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of England*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264203594-en*.

Musset, P., M. Kuczera et S. Field (2014), *A Skills beyond School Review of Israel*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264210769-en*.

NCES (2012), *The Adult Training and Education Survey (ATES) Pilot Study, Technical Report*, National Center for Education Statistics, *http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2013190*.

Neave, G. (1979), « Academic drift: Some views from Europe », *Studies in Higher Education*, vol. 4.

Northern Ireland Department for Employment and Learning (2013), *Skills beyond School: OECD Review of Post-Secondary Vocational Education and Training. Background Report for Northern Ireland*, Northern Ireland Executive, *www.delni.gov.uk/oecd-review-skills-beyond-school*.

OCDE (2013a), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr*.

OCDE (2013b), *L'évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204126-fr*.

OCDE (2012), *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure : Une approche stratégique des politiques sur les compétences*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264178717-fr*.

OFFT (2011), *La formation professionnelle en Suisse : Faits et données en chiffres*, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.

Parry, G. et al. (2012), « Understanding higher education in further education colleges », *BIS Research Paper*, n° 69, Department for Business, Innovation and Skills.

SBFI (2013), Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, SBFI website, *www.bbt.admin.ch* (consulté en janvier 2013).

SEFRI (2013), Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, site web du SEFRI, *www.bbt.admin.ch* (consulté en janvier 2013).

UKCES (2013), *OECD Review: Skills Beyond School – Background Report for England*, *Briefing Paper*, février, UK Commission for Employment and Skills, *www.ukces.org.uk/publications/oecd-skills-beyond-school-england*.

UNESCO Institut de statistique (2012), *Classification internationale type de l'éducation CITE 2011*, UNESCO, Montréal.

© OCDE 2015

Chapitre 3

Trois composantes essentielles de la qualité

Pour donner de bons résultats, le secteur de la formation professionnelle doit proposer des programmes de grande qualité qui forment des travailleurs très qualifiés. Le présent chapitre s'intéresse à trois caractéristiques clés des programmes d'enseignement professionnel de haute qualité : premièrement, l'intégration systématique de la formation en milieu professionnel ; deuxièmement, un perfectionnement efficace des enseignants qui réponde à la fois au besoin de compétences pédagogiques et à la nécessité d'une expérience pratique récente du secteur d'activité auquel ils préparent leurs élèves ; et, troisièmement, l'attention portée aux compétences en calcul et à l'écrit.

Systématiser la formation en milieu professionnel

Il est nécessaire, mais étonnamment difficile, de faire en sorte que la formation professionnelle supérieure corresponde aux besoins du monde du travail. L'une des meilleures manières de le faire est d'amener la formation sur le lieu de travail. Malheureusement, ce n'est pas aussi courant, ni aussi efficace, que ce que l'on souhaiterait, et le lien entre la formation en milieu professionnel et les programmes d'enseignement professionnel est parfois assez ténu. S'inspirant des démarches concluantes adoptées par de nombreux pays, cette section préconise l'intégration systématique de la formation en milieu professionnel dans les programmes, celle-ci devant donner droit à des crédits et être soumise à un contrôle de qualité. Une démarche de ce type inciterait fortement les employeurs et les prestataires de formation à travailler en partenariat.

Problèmes et défis : des possibilités encore inexploitées

La formation en milieu professionnel offre de nombreux avantages directs

La formation en milieu professionnel recouvre une grande variété de dispositifs comprenant notamment les contrats d'apprentissage, la formation non scolaire en cours d'emploi, les stages faisant partie intégrante de qualifications professionnelles institutionnalisées, et les stages de longue durée en entreprise de différents types. Si elle est gérée efficacement, elle offre des avantages à tous les participants et concourt à l'amélioration du devenir professionnel et économique. Ces avantages sont décrits dans *Formation et emploi : relever le défi de la réussite* (OCDE, 2010) :

- *Pour les étudiants, un environnement idéal pour apprendre.* La formation en milieu professionnel facilite l'acquisition de compétences pratiques sur des équipements modernes au travers d'une expérience réaliste et au contact des collègues et supérieurs qui maîtrisent les technologies les plus récentes ainsi que les méthodes de travail. Les compétences personnelles, telles que les relations avec la clientèle, s'acquièrent aussi plus efficacement sur le lieu de travail que dans une salle de classe et dans des environnements de travail simulés.
- *Pour les étudiants comme pour les employeurs, un lien certain avec la demande du marché du travail.* L'offre de stages des employeurs traduit le fait que les programmes de formation professionnelle associés ont de la valeur sur le

marché du travail. Dans les systèmes où le nombre de places proposées dans les programmes d'enseignement professionnel dépend de la disponibilité de stages, les employeurs peuvent ainsi influer sur l'offre de formation en se montrant plus ou moins disposés à accueillir des stagiaires.

- *Pour les étudiants comme pour les employeurs, un outil de recrutement efficace*. Sur le lieu de travail, les employeurs peuvent apprendre à connaître et évaluer les stagiaires, ces derniers se familiarisant avec le lieu de travail et l'employeur, les deux parties obtenant ainsi des informations utiles susceptibles de déboucher sur un recrutement, ou à l'inverse pouvant les inciter à opter pour une autre solution.
- *Pour les employeurs, un avantage en termes de production* en raison du travail réalisé par les stagiaires. Cet avantage est important non seulement dans le cas des contrats d'apprentissage mais aussi dans le contexte de stages plus poussés pendant lesquels les stagiaires ont le temps de maîtriser des compétences productives.
- *Pour les pouvoirs publics, l'optimisation des dépenses*. Proposer des programmes de formation professionnelle de grande qualité hors du lieu de travail peut être très onéreux, en particulier dans les domaines dans lesquels sont utilisés des équipements modernes qui coûtent cher et doivent être renouvelés en permanence, et où les professionnels experts dans leur domaine touchent des salaires substantiels.

La formation en milieu professionnel, c'est de la formation tout au long de la vie

Au niveau postsecondaire, les problèmes qui se posent sont légèrement, mais pas fondamentalement, différents. Lorsque les étudiants sont plus âgés et qu'ils ont de l'expérience professionnelle, ils ont moins besoin de la formation en milieu professionnel pour les introduire au monde du travail et faciliter leur transition vers l'emploi. Mais la formation en entreprise fait ou devrait faire partie de la formation tout au long de la vie, avec un rôle vital à jouer non seulement dans l'apprentissage initial des compétences professionnelles, mais aussi dans le perfectionnement continu, en renforçant et en étoffant les connaissances et compétences, et en facilitant les réorientations professionnelles.

Il existe des obstacles liés à l'éducation et au marché du travail

En dépit d'avantages évidents, la formation en milieu professionnel est trop souvent négligée. Cela tient peut-être, entre autres, au fait qu'elle n'est pas compatible avec un postulat courant (mais erroné) du secteur éducatif – selon lequel l'enseignement doit être assuré par un enseignant ayant reçu une formation théorique dans un établissement scolaire et doit être soumis à

une évaluation de type scolaire. En effet, la formation en milieu professionnel se déroule habituellement sous la tutelle d'un responsable de stage plutôt qu'un enseignant, sur un lieu de travail plutôt que dans une salle de classe, et fait souvent l'objet d'une évaluation pratique des compétences plutôt que d'un examen théorique.

Pour les employeurs, il y a d'autres obstacles : dans le cadre de la formation en milieu professionnel, les tâches doivent être organisées de manière à atteindre à la fois les objectifs de production et ceux d'apprentissage – ce qui est naturel dans une organisation dédiée à l'apprentissage qui privilégie le perfectionnement du personnel, mais plus compliqué dans d'autres. Cette capacité à gérer des travailleurs partiellement qualifiés de manière à atteindre les deux objectifs n'est pas chose aisée, mais elle fait clairement partie des capacités de gestion générales – étant donné que très souvent les employés, en particulier dans le contexte du changement et de l'innovation, auront tendance à avoir une expérience et des compétences limitées dans la réalisation de tâches qui évoluent. Ainsi, si une meilleure capacité de gestion peut s'avérer nécessaire pour utiliser efficacement les stagiaires dans l'entreprise, cette capacité aura bien d'autres avantages plus généraux – en particulier en ce qui concerne l'aptitude des entreprises à utiliser au mieux leurs employés, et à innover. La transition vers une organisation dédiée à l'apprentissage peut donc être difficile au départ mais rentable au bout du compte.

Une vision trop réductrice des stages n'apporte rien de positif

Ces deux types d'obstacles débouchent parfois sur une vision quelque peu réductrice de la formation en milieu professionnel, qui envisage les stages comme des compléments facultatifs des programmes, qui sont déconnectés des objectifs d'apprentissage, ne sont pas évalués, ne donnent pas droit à des crédits, et ne sont pas soumis à un contrôle qualité. Cette situation engendre de multiples problèmes : les étudiants doivent faire appel à leurs réseaux sociaux pour obtenir des stages, ce qui pénalise ceux qui sont issus de milieux moins favorisés et qui ont moins de relations ; certains étudiants se retrouvent dans des stages inadaptés ou non qualifiés ; et, en ce qui concerne les employeurs qui proposent des stages, ce que l'on attend d'eux est limité ou peu clair, tout comme les aides dont ils bénéficient. Face à de telles restrictions, il serait facile – trop facile – de conclure que les stages ne sont pas vraiment utiles, en particulier si on les compare à l'enseignement systématique en salle de classe et aux ateliers intégrés à un programme d'enseignement professionnel. Il est donc impératif d'adopter une stratégie plus volontariste en ce qui concerne le recours à la formation en milieu professionnel.

Recommandation : une formation en milieu professionnel systématique, obligatoire, donnant droit à des crédits et soumise à un contrôle de qualité

Tous les programmes de formation professionnelle supérieure devraient comporter un volet consacré à la formation en entreprise conditionnant l'octroi de financements publics. Cette formation serait systématique, ferait l'objet d'un contrôle de qualité et donnerait droit à des crédits.

Explication et démarches nationales : expérience positive d'une démarche systématique

Une démarche systématique offre de nombreux avantages, notamment celui de favoriser les partenariats avec les employeurs

Un certain nombre de mesures doivent être prises pour tirer parti de tous les avantages que présente la formation en milieu professionnel. Tout d'abord, elle doit être un volet essentiel, une partie intégrante des programmes d'enseignement professionnel, et non un complément facultatif. Les connaissances qu'est censé apporter le volet formation en milieu professionnel doivent être définies, pour que ce que l'étudiant a appris puisse être évalué et donner droit à des crédits. Ce cadre constitue alors le fondement de l'assurance qualité, puisque l'entreprise formatrice, aux côtés de l'étudiant, devient responsable de l'acquisition de connaissances. Pour formaliser ces obligations, le cadre peut également donner lieu à un contrat entre les étudiants et les entreprises formatrices.

Parallèlement aux avantages directs en termes d'apprentissage, le fait que la formation en milieu professionnel soit intégrée aux programmes modifie la relation entre un prestataire de formation extérieure et les employeurs. En effet, les programmes ne seront financés que si les prestataires de formation développent et entretiennent des partenariats actifs avec les employeurs qui accueillent des stagiaires. Ces partenariats avec les employeurs vont alors devenir un élément central de la mission des prestataires de formation, tandis que les employeurs vont réaliser que le programme dans lequel ils puisent leurs recrues risque d'être supprimé ou réduit, et les financements publics d'être redirigés vers un autre secteur ou une autre région, à moins qu'ils ne soient prêts à proposer des stages. Dans ces conditions, beaucoup d'employeurs actuellement récalcitrants choisiront d'accueillir des stagiaires, en partant du principe qu'ils valorisent les programmes de formation. Certains programmes présentant peu d'intérêt pour les employeurs seront quant à eux peut-être contraints d'envisager de réduire leur nombre de places, voire de fermer. Cette situation donne aux employeurs une influence enviable sur l'offre de formation, une influence d'autant plus forte qu'ils sont disposés à apporter la contribution la plus importante, en proposant d'accueillir de nombreux stagiaires.

Des partenariats de ce type entre les prestataires de formation et les employeurs offrent d'immenses avantages. Ils favorisent une offre de formation adaptée aux besoins du marché du travail, familiarisent les employeurs avec les programmes et qualifications à visée professionnelle, et aident les enseignants de la filière professionnelle à tenir à jour leurs connaissances[1]. Ainsi, la mise en œuvre pour la première fois d'une approche systématique de ce type dans un pays devrait favoriser l'avènement d'une nouvelle culture du partenariat avec les employeurs dans le domaine de l'offre de formation professionnelle supérieure, une culture que l'on retrouve dans les systèmes de formation les plus solides du monde. Cette approche joue également un rôle déterminant dans la réalisation d'autres recommandations de cet examen, y compris celles visant à encourager les enseignants de la filière professionnelle à travailler plus étroitement avec les employeurs (voir la section suivante de ce chapitre) et à négocier une partie du programme au niveau local (voir le chapitre 4).

De nombreux pays ont mis en œuvre avec succès une approche de ce type

La proposition consistant à faire de la formation en milieu professionnel un élément obligatoire des programmes (ou du moins des programmes financés sur fonds publics) rencontre souvent une certaine résistance. Beaucoup soutiennent que les employeurs ne sont pas disposés à proposer des stages et que ce n'est possible que lorsque la formation en entreprise fait déjà partie de la culture du travail. Néanmoins, une grande quantité de données internationales démontrent la faisabilité de ce projet. En Suède, la formation en entreprise est obligatoire dans les programmes d'enseignement professionnel en deux ans, représentant un quart de la durée du programme (Kuczera, 2013). Au Danemark, la formation en entreprise dure au minimum trois mois dans le cadre des programmes d'enseignement professionnel en deux ans (en établissement professionnel), elle est au minimum de six mois dans le cadre des programmes d'enseignement professionnel de niveau licence d'une durée de trois ans et elle peut se dérouler dans un ou plusieurs établissements (Field et al., 2012). En Belgique (Flandre), les programmes de formation professionnelle ciblant les chômeurs comportent une période de formation en entreprise obligatoire, en alternance avec des périodes dans des centres de formation (OCDE, 2010 ; ministère flamand de l'Éducation et de la Formation, 2013). En Roumanie, tous les programmes postsecondaires prévoient des stages obligatoires (Musset, 2014). En Espagne, tous les programmes de formation professionnelle postsecondaires (et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire) comportent un module obligatoire de 10-20 semaines de formation en entreprise. Pendant leur stage, les étudiants bénéficient des conseils et de l'aide

d'un enseignant dans l'établissement de formation professionnelle qu'ils fréquentent ainsi que de ceux de la personne qui supervise leur travail dans l'entreprise. D'après Homs (2007), lorsque cette obligation a été instaurée en Espagne, elle a sorti les établissements d'enseignement professionnel de leur isolement, amélioré la relation entre les écoles et les entreprises, facilité le contact entre les enseignants de la filière professionnelle et les entreprises et favorisé la transition des études au travail (ministère espagnol de l'Éducation et des Sciences, 2007 ; ministère espagnol de l'Éducation, de la Culture et des Sports, 2011).

La mise en œuvre de cette stratégie exige de toute évidence que ceux qui l'appliquent soient sensibles aux difficultés rencontrées tant par les prestataires de formation que par les employeurs. Si le fait que l'engagement formel à assurer une formation en milieu professionnel conditionne les financements constitue une incitation pour les prestataires de formation comme pour les employeurs, ces mesures d'encouragement descendantes gagneraient à être soutenues par la mise en place au niveau local de dispositions destinées à encourager ces deux types d'acteurs à travailler en partenariat, et à faire en sorte que les entreprises voient et réalisent qu'ils est avantageux pour elles de proposer des stages. Non seulement des dispositions de ce type favoriseraient une offre de stages adéquate, mais elles contribueraient aussi à garantir leur qualité. Ce soutien peut également stimuler la capacité du personnel des entreprises à superviser les stagiaires et à perfectionner leurs compétences.

La formation en milieu professionnel doit bénéficier de l'assurance qualité et d'un cadre légal

Dans le domaine de la formation en entreprise, les normes de qualité permettent d'éviter d'affecter les étudiants à des tâches non qualifiées et de veiller à ce qu'ils acquièrent des compétences professionnelles utiles. Ces normes peuvent porter sur le contenu et la durée de la formation, l'évaluation des résultats de la formation et les compétences de ceux qui supervisent les stagiaires (voir l'encadré 3.1 pour un exemple au Danemark). Un cadre juridique clair peut être d'une aide précieuse pour la formation en milieu professionnel – l'absence d'assurance contre les accidents du travail empêche parfois les entreprises de prendre des stagiaires. L'encadré 3.1 présente certains éléments du cadre juridique qui régit la formation en entreprise dans la Communauté de Madrid, en Espagne.

Encadré 3.1. **Assurance qualité et cadres juridiques régissant la formation en milieu professionnel**

En **Espagne**, la participation à la formation en entreprise est obligatoire pour tous les élèves de deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement postsecondaire professionnel. Les communautés autonomes créent leur propre **cadre juridique de mise en œuvre**. Celui de la Communauté de Madrid couvre des accords de collaboration conclus par l'entreprise et le principal de l'établissement concerné, qui définissent quels sont les étudiants qui participent, le lieu de formation, les dates de début et de fin, les horaires de travail, et les détails du programme de formation. Les étudiants sont couverts pour les accidents de travail au titre de la réglementation en matière d'assurance. Le plan de formation précise l'ensemble des activités de formation que l'étudiant pratiquera pendant son stage en entreprise. Le module de formation en entreprise est évalué par l'enseignant qui supervise le module pour le compte de l'école. L'enseignant doit se rendre dans l'entreprise au minimum toutes les deux semaines pour s'entretenir avec le responsable de stage de l'étudiant dans l'entreprise et observer les étudiants.

Au **Danemark**, tous les programmes professionnels en école incluent un minimum de trois mois de formation en milieu professionnel, une durée qui passe à six mois dans le cadre des programmes de licence professionnelle. À la fin de leur stage, les étudiants font un rapport à leur fournisseur de formation et ils sont évalués pour vérifier s'ils ont atteint leurs objectifs d'apprentissage. Les responsables de stage doivent avoir une très bonne connaissance du contenu théorique du cursus de l'étudiant et disposer de suffisamment de temps et de ressources pour lui apporter des conseils. L'**assurance qualité** a trois grandes caractéristiques :

- L'assurance qualité est intégrée aux modalités de stage, et joue un rôle décisif dans l'homologation de nouveaux programmes.
- Tout est fait pour que ces stages soient aussi utiles que possible, tant pour les programmes d'enseignement professionnel que pour les employeurs, et le processus d'homologation en tient compte.
- Un lien étroit est établi entre les stages et les acquis. Les étudiants appliquent sur le lieu de travail les concepts appris dans le cadre de leur programme d'études, et joignent la pratique à la théorie.

Source : Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales de la Communauté de Madrid, Espagne (2009), *Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por las que se concertan, para los centros públicos, determinados aspectos relatives al modulo profesional de formación en centros de trabajo*, *www.madrid.org* (consulté en décembre 2011) ; Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en*.

Augmenter le nombre de formateurs

Les professeurs et chargés de cours de la filière professionnelle ont des emplois qui, dans de nombreux cas, sont plus exigeants que ceux des enseignants d'établissements d'enseignement général. Ils doivent non seulement avoir des connaissances et de l'expérience dans les différentes compétences exigées dans des professions spécifiques, mais ils doivent aussi savoir transmettre ces compétences aux autres. De plus, ils doivent actualiser en permanence leurs connaissances pour s'adapter aux changements intervenant sur le plan technologique et dans les pratiques de travail. Les difficultés sont les mêmes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans le postsecondaire, et les problèmes, ainsi que les solutions potentielles, sont exposés dans *Formation et emploi : relever le défi de la réussite* (OCDE, 2010). Cette section propose un état des lieux reposant sur les examens nationaux de *Skills beyond School*.

Problèmes et défis : des lacunes dans les connaissances et les compétences des enseignants de la filière professionnelle

La formation initiale des enseignants de la filière professionnelle n'est pas toujours adaptée

Le contenu de la formation des enseignants est parfois très général, et ne fait pas de distinction entre l'enseignement des matières scolaires et celui des matières professionnelles. En Angleterre, par exemple, les programmes de formation initiale des enseignants sont jugés trop génériques et théoriques, et pas suffisamment en rapport avec le savoir-faire professionnel des chargés de cours d'établissements postsecondaires (Lingfield, 2012). Contrairement à la formation initiale des enseignants du secondaire, où les stagiaires sont regroupés par matière, les programmes destinés aux enseignants en formation continue (souvent professionnelle) concernent une très grande variété de stagiaires, de matières et de domaines professionnels. Il existe très peu de programmes conçus pour enseigner la manière de transmettre des compétences pratiques et professionnelles. De plus, les possibilités pour les enseignants de la filière professionnelle d'actualiser leurs compétences en passant du temps en entreprise sont aussi parfois bien trop limitées.

Des obstacles empêchent souvent le recours aux travailleurs à temps partiel

Dans certains pays, en raison d'exigences trop rigides en matière de diplômes, il est difficile pour des personnes dotées d'une expérience de l'entreprise intéressante de contribuer à la formation professionnelle. Aux Pays-Bas, les formateurs issus du monde de l'entreprise ne peuvent enseigner qu'en présence d'enseignants possédant des qualifications pédagogiques (Fazekas et Litjens, 2014). En Allemagne, les enseignants des *Fachschulen* sont

soumis à de strictes exigences en matière de diplômes, ce qui peut être un frein pour les formateurs à temps partiel issus du monde de l'entreprise (Fazekas et Field, 2013). En Angleterre, les obligations auxquelles sont soumis les enseignants à temps partiel sont les mêmes que celles qui s'appliquent aux travailleurs à temps plein, ce qui limite les possibilités de recrutements futurs pour faire face à des retraites anticipées : 20 % des personnes travaillant dans la formation continue atteindront l'âge de 65 ans d'ici 2020 (Skills Commission, 2010).

Recommandation : les enseignants de la filière professionnelle doivent à la fois avoir des compétences pédagogiques et une expérience professionnelle

Veiller à ce que les enseignants des établissements d'enseignement professionnel aient de solides compétences à la fois pédagogiques, pratiques et théoriques. Adapter les exigences en termes de qualifications afin d'atteindre cet objectif.

Explication et démarches nationales : qualifications, partenariats locaux et encadrement

L'enseignement par des professionnels à temps plein et à temps partiel peut être favorisé

Le personnel enseignant exerçant à temps partiel qui continue de travailler en entreprise apporte son expérience pratique récente dans l'environnement pédagogique, ce qui profite non seulement aux étudiants, mais également aux collègues enseignants (OCDE, 2010). Il est par conséquent important que des professionnels hautement qualifiés et expérimentés aient la possibilité de se tourner vers l'enseignement, que ce soit à temps partiel ou à temps plein, sans avoir à surmonter trop d'obstacles réglementaires. Permettre aux travailleurs qualifiés d'acquérir leurs compétences pédagogiques en toute souplesse (apprentissage à distance, reconnaissance des acquis, par exemple) est un moyen de les encourager à pratiquer en tant qu'enseignants/formateurs professionnels. En règle générale, les enseignants à temps partiel ont besoin d'une formation en pédagogie, mais il est irréaliste et peu souhaitable de leur imposer les mêmes exigences qu'au personnel enseignant à plein temps, étant donné qu'ils compensent souvent en agrémentant leur enseignement d'une expérience récente du monde de l'entreprise, qu'ils peuvent en outre partager avec leurs collègues (Field et al., 2012). En Angleterre, un nouveau programme a été lancé pour inciter des experts dans leur domaine d'activité à enseigner à temps partiel dans des programmes d'enseignement professionnel (voir l'encadré 3.2).

Encadré 3.2. **« *Teach Too* » : un programme déployé en Angleterre pour encourager des experts d'un domaine d'activité à enseigner dans des programmes d'enseignement professionnel**

Le but de ***Teach Too*** est d'encourager les experts d'un domaine d'activité issus du monde de l'entreprise à transmettre leurs connaissances professionnelles spécialisées et à contribuer à l'élaboration du programme, tout en continuant de travailler, de façon à maintenir le plus à jour possible la formation professionnelle qu'ils dispensent en dehors de leur travail. Le programme applique une recommandation de la *Commission on Adult Vocational Teaching and Learning* sur la nécessité pour les enseignants et formateurs de l'enseignement professionnel de conjuguer leurs compétences professionnelles et pédagogiques et de créer de solides partenariats avec les employeurs.

Le programme sera développé en tirant des enseignements des bonnes pratiques existantes et en diffusant ces enseignements, en finançant tout un ensemble d'activités de développement pour encourager l'innovation, en sollicitant les employeurs et en formant les prestataires pour qu'ils proposent des solutions qui conviennent à leurs apprenants et aux entreprises. Le but est de mettre à profit ces connaissances et activités pour élaborer pour le programme *Teach Too* un cadre national auquel toutes les parties prenantes souhaiteront adhérer.

Source : The Education and Training Foundation (2014), *Teach Too*, *http://et-foundation.co.uk/teach-too.html*.

Les partenariats locaux avec les employeurs permettent aux enseignants de tenir à jour leurs connaissances

La précédente section de ce chapitre préconisait l'intégration systématique de la formation en milieu professionnel dans les programmes, une démarche supposant des efforts pour améliorer les échanges entre les prestataires de formation et les employeurs. Le chapitre 4 de ce rapport recommandera une certaine souplesse dans les programmes d'enseignement au niveau local pour favoriser des partenariats entre les établissements de formation et les employeurs. Ces deux mesures pousseront naturellement les enseignants à perfectionner et actualiser leurs connaissances de l'entreprise moderne. Dans ce contexte, il serait beaucoup plus envisageable pour les enseignants de la filière professionnelle de faire eux-mêmes des stages pour actualiser leurs compétences professionnelles, ce qui pourrait devenir un élément systématique ou obligatoire de la formation en cours d'emploi. En outre, les enseignants qui connaissent mieux l'entreprise moderne auront plus de facilité à répondre aux besoins des employeurs locaux et à négocier des stages pour leurs étudiants.

Un solide encadrement peut permettre d'obtenir le meilleur de l'équipe enseignante

Les établissements d'enseignement professionnel nécessitent un encadrement rigoureux pour tirer le meilleur parti d'équipes éducatives polyvalentes dotées à la fois d'une sensibilité pédagogique, de connaissances théoriques et d'une expérience de l'entreprise. S'il est sans doute exagéré de demander à chaque enseignant de posséder la panoplie parfaite de compétences, un encadrement et un travail d'équipe efficaces peuvent permettre de mettre en commun et de déployer de manière constructive un savant mélange de connaissances et d'expérience au sein des établissements.

Faire en sorte que les compétences de base soient acquises

Les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul sont non seulement un élément central des compétences nécessaires à tout emploi, ce sont également les clés de la poursuite des études, puisqu'elles déterminent l'acquisition de compétences et de qualifications supplémentaires qui sont de plus en plus recherchées par les étudiants et demandées par les employeurs. L'hypothèse (trop souvent avancée) selon laquelle l'acquisition des compétences de base peut être confiée sans crainte à l'enseignement initial n'est pas réaliste, étant donné les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), qui montrent qu'un certain nombre d'adultes pourvus de qualifications supérieures (théoriques et professionnelles) ne maîtrisent pas ces savoirs fondamentaux. Cette section démontre que les programmes d'enseignement professionnel doivent favoriser l'acquisition de ces compétences, et que les savoirs fondamentaux peuvent être enseignés de manière efficace parallèlement aux compétences pratiques.

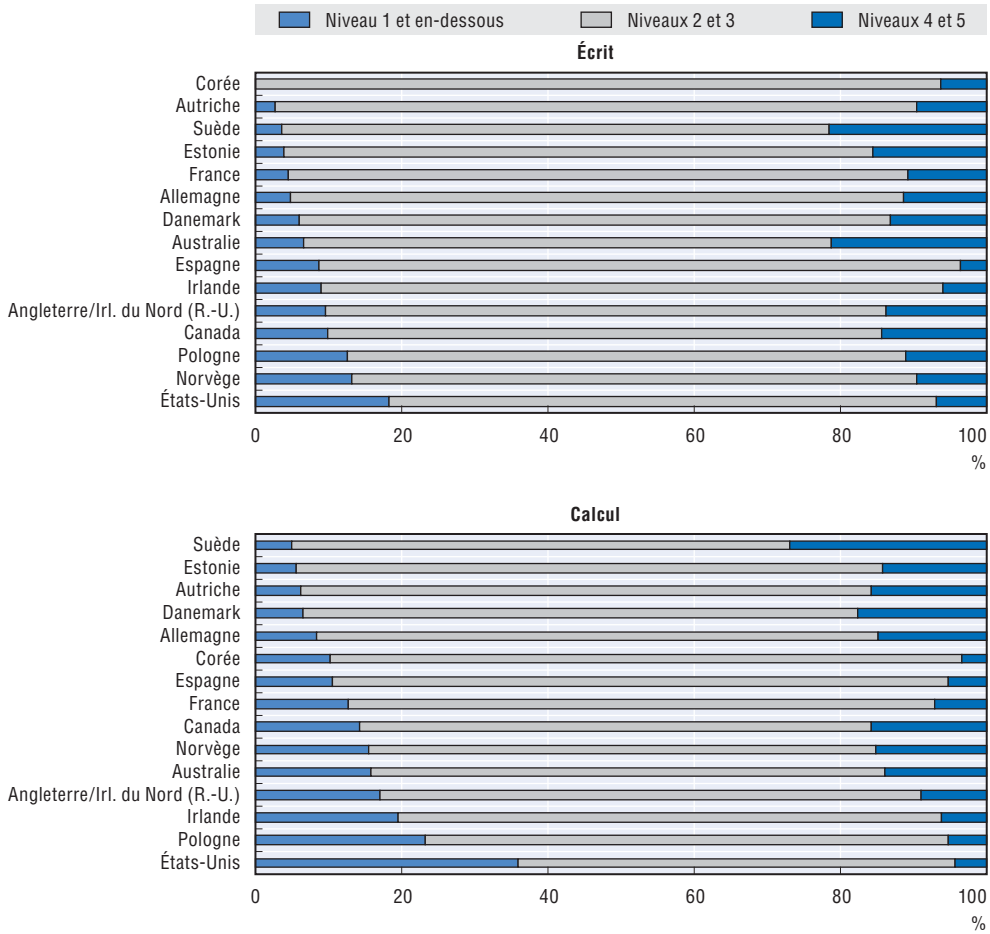
Problèmes et défis : des lacunes dans les compétences de base

Les compétences de base de certains étudiants et diplômés de l'enseignement postsecondaire sont insuffisantes

Si l'on s'intéresse aux données du graphique 3.1, le problème le plus urgent est la proportion d'étudiants de programmes d'enseignement professionnel dont les compétences de base sont insuffisantes, en particulier en ce qui concerne le calcul. Cette réalité peut les empêcher de réussir leurs études et, pour ceux qui obtiennent leur diplôme, freiner leur avancement professionnel et leurs possibilités de formation continue. Dans de nombreux pays, plus d'un étudiant sur dix dans les programmes de formation professionnelle de cycle court se classe au plus bas niveau (1), voire en dessous, en calcul. Il n'est pas surprenant que les étudiants en ingénierie, fabrication et construction soient généralement meilleurs en calcul, mais il est frappant de constater que le problème des lacunes en calcul est particulièrement marqué dans certains pays anglophones. Cette situation

Graphique 3.1. **Compétences à l'écrit et en calcul des étudiants de programmes de formation professionnelle[1] de cycle court**

16-65 ans



1. Pour une définition et une explication, voir l'encadré 1.4.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933098535

peut résulter d'un certain nombre de facteurs, notamment de la manière dont ces étudiants sont sélectionnés pour intégrer ces programmes, ainsi que des lacunes dans ces programmes eux-mêmes.

Les diplômés de programmes d'enseignement professionnel occupent habituellement des emplois exigeant de solides compétences de base

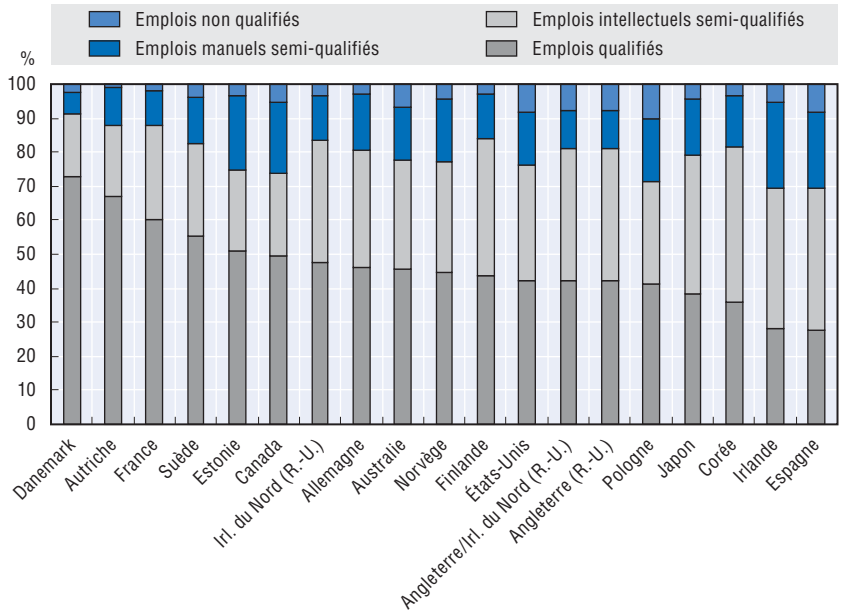
Si, comme indiqué plus haut, les étudiants de formations professionnelles de cycle court ont des difficultés liées aux compétences de base, les diplômés de

ces programmes prennent généralement des emplois nécessitant des qualifications techniques et professionnelles de niveau avancé tels ceux de techniciens de laboratoire médical, secrétaires juridiques, techniciens de support informatique, personnel infirmier, manipulateurs en radiologie médicale – professions classées en tant que professions intermédiaires dans la Classification internationale type des professions (CITP)[2]. La situation n'est néanmoins pas partout la même. En Espagne, en Corée, en Angleterre et aux États-Unis, 40 % ou moins des diplômés de programmes d'enseignement professionnel occupent des emplois qualifiés, alors qu'ils sont plus de 60 % en Autriche et au Danemark (voir le graphique 3.2). La moindre lacune dans les compétences de base peut donc contribuer à l'abandon des programmes, limiter la capacité à obtenir des emplois plus qualifiés, et compromettre les possibilités de formation continue et d'avancement professionnel.

Sans surprise, les individus qui exercent des professions intellectuelles et scientifiques ou des professions intermédiaires (hautement qualifiées) sont plus susceptibles de devoir réaliser des tâches complexes dans leur travail. Quel que soit le pays, les diplômés de programmes de formation

Graphique 3.2. **Emplois exercés par les diplômés de programmes de formation professionnelle[1] de cycle court**

16-45 ans



1. Pour une définition et une explication voir l'encadré 1.4.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933098554

professionnelle qui doivent résoudre des problèmes complexes au travail sont relativement plus nombreux que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais moins nombreux que les diplômés du supérieur (voir le graphique 3.3).

Recommandation : favoriser l'acquisition des compétences de base et l'intégrer dans l'enseignement professionnel

Les programmes de formation professionnelle supérieure devraient fournir aux élèves des compétences adaptées à l'écrit et en calcul, outre les compétences professionnelles spécifiques à leur formation. Cela signifie évaluer les compétences de base au début des programmes, tenter de combler les lacunes, et intégrer le renforcement des compétences de base dans les programmes d'enseignement professionnel.

Explication et démarches nationales : inscrire les compétences de base dans la formation professionnelle

Les compétences de base devraient être intégrées dans la formation professionnelle supérieure

Étant donné l'importance des compétences de base, elles doivent être prises en compte dans les programmes de formation professionnelle. Pour ce faire, il peut être nécessaire de faire passer aux étudiants un test de calcul, de lecture et d'écriture dès qu'ils intègrent des programmes postsecondaires pour déterminer quels sont leurs besoins et proposer une aide ciblée à ceux qui ont le plus de lacunes dans leurs compétences de base. Les exigences sont variables – les programmes conçus pour améliorer le niveau de compétences de professionnels en exercice n'auront pas la même optique que ceux conçus pour les adultes qui reviennent sur le marché du travail. De solides bases à l'écrit et en calcul seront particulièrement importantes pour les diplômés de l'enseignement professionnel qui souhaitent acquérir d'autres qualifications théoriques ; dans ce cas, de bons savoirs fondamentaux devraient favoriser la transition vers un enseignement théorique et l'articulation avec ce dernier.

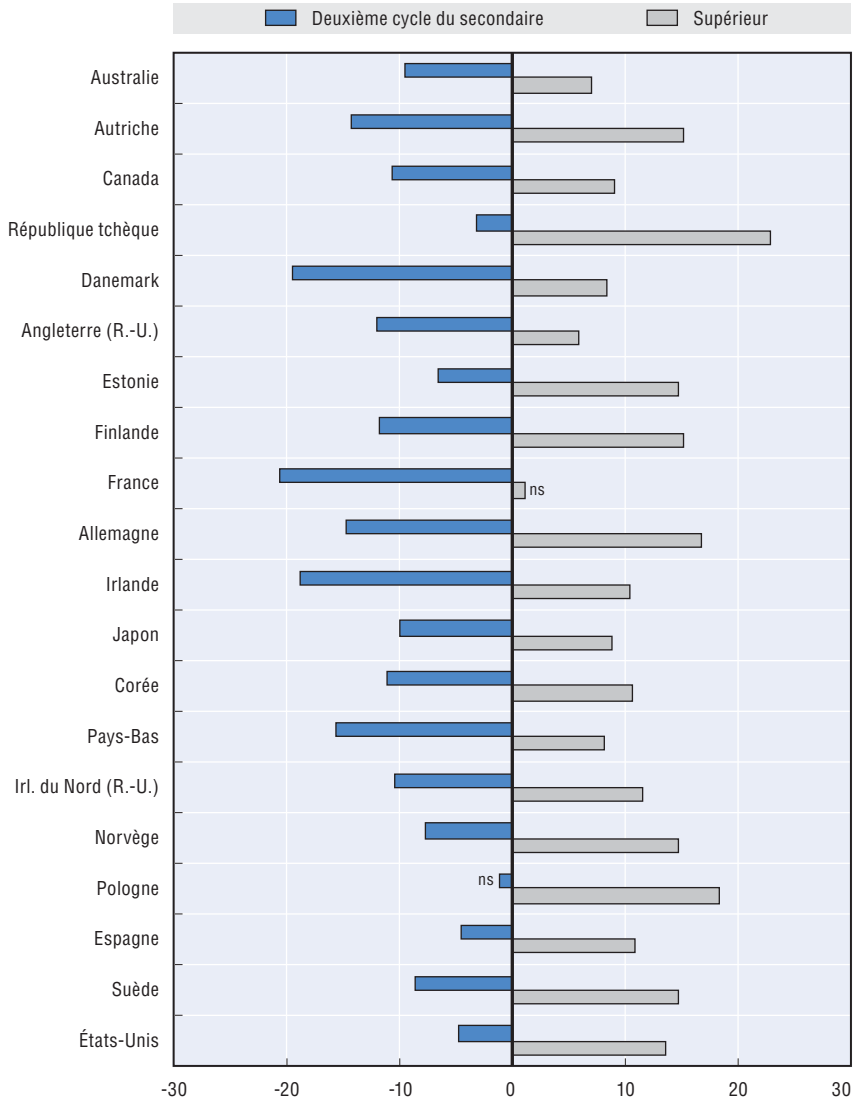
Dans les pays où les programmes de formation professionnelle sont relativement ouverts aux étudiants, quels que soient leurs diplômes antérieurs, des efforts importants sont parfois consacrés aux compétences de base de ceux qui entrent dans le système postsecondaire. L'encadré 3.3 décrit en détail quelques actions menées aux États-Unis.

L'intégration des compétences de base et des compétences professionnelles présente de nombreux avantages

Souvent, lorsque les étudiants n'ont pas suivi d'enseignement théorique de type scolaire depuis longtemps, ou lorsqu'ils en gardent un mauvais souvenir, ils éprouvent une réelle difficulté à suivre des cours traditionnels en mathématiques

Graphique 3.3. **Les diplômés de programmes de formation professionnelle de cycle court[1] et la résolution de problèmes au travail**

Écarts, en pourcentage, dans la proportion d'employés âgés de 16-45 ans consacrant 30 minutes ou plus, au moins une fois par semaine, à la recherche de solutions à des problèmes complexes. Comparaison entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur et les diplômés de programmes de formation professionnelle de cycle court



ns : Non significatif.

1. Pour une définition et une explication voir l'encadré 1.4.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933098573

Encadré 3.3. **Combler les lacunes en compétences de base dans les « *community colleges* » aux États-Unis**

Bailey (2009) estime qu'au moins les deux tiers des nouveaux inscrits en *community college* (établissement d'enseignement général postsecondaire) risquent de ne pas terminer leurs études en raison de connaissances théoriques insuffisantes. En 2007-08, 45 % des élèves de première et deuxième année de *community college* indiquaient avoir besoin de cours de rattrapage (*US Department of Education*, 2013). Si de vastes ressources sont consacrées à la remise à niveau des compétences de base, leur efficacité est limitée. Les établissements d'enseignement postsecondaire consacrent peu de ressources aux activités de soutien, et les étudiants utilisent la plupart du temps des subventions fédérales et des prêts aidés pour couvrir les frais de soutien scolaire. Ainsi, les ressources dont ils disposent pour leurs études postsecondaires s'en trouvent limitées et ils sont plus vulnérables au décrochage et aux difficultés financières. Des exemples d'actions conçues pour aider ceux qui rencontrent des difficultés une fois qu'ils entrent dans un établissement d'enseignement postsecondaire sont donnés plus bas.

L'***Accelerated Learning Project (ALP)*** lancé par le *Community College of Baltimore County*, dans le Maryland, s'attaque aux mauvais résultats en proposant aux étudiants qui suivent des cours de rattrapage des cours adaptés donnant droit à des crédits, en parallèle (plutôt qu'avant le début) de leurs études, afin qu'ils progressent plus rapidement. Cette stratégie repose sur le principe selon lequel les compétences enseignées dans un cours et consolidées dans un autre ont plus de chances d'être maîtrisées. Les participants à l'ALP s'inscrivent en même temps à un cours d'anglais donnant droit à des crédits et à un cours de perfectionnement à l'écrit dispensé par le même enseignant. Cette action semble payante puisque les étudiants suivent jusqu'au bout ces cours adaptés à leurs besoins. Étant donné ces résultats positifs, l'ALP a été adopté par différents établissements à travers les États-Unis.

Dans l'État de Washington, le ***Student Achievement Initiative (SAI)*** est un nouveau système de financement fondé sur les performances destiné à tous les *community* et *technical colleges* (établissement d'enseignement postsecondaire technique). Les établissements sont récompensés par l'octroi de financements supplémentaires s'ils enregistrent une amélioration significative du nombre d'étudiants qui passent de cours de rattrapage à des cours donnant droit à des crédits, qui obtiennent leurs crédits et décrochent un diplôme. Les établissements sont évalués par rapport à leurs résultats antérieurs et sont encouragés à mesurer l'impact de leurs efforts et à adapter leurs pratiques en conséquence. L'évaluation du SAI montre que depuis son introduction, les compétences de base des étudiants se sont consolidées.

Source : Bailey, T. (2009), « Rethinking developmental education in community college », *CCRC Brief*, n° 40, février 2009, CCRC ; US Department of Education (2013), *Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, Career/Technical Education Statistics, 2013* ; Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en*.

ou à l'écrit. Une solution prometteuse consiste à intégrer l'acquisition des compétences de base dans les programmes de formation professionnelle, afin que la lecture, l'écriture et le calcul puissent trouver leur place dans un contexte pratique et adapté. Si les résultats de certains travaux de recherche (Jenkins, Zeidenberg et Kienzl, 2009 ; Kamil, 2003 ; NCTE, 2006) montrent que l'intégration du contenu théorique et professionnel peut être efficace, la mise en œuvre de ce type d'approche n'est pas chose aisée. Elle exige une planification soigneuse, des ressources et une préparation adéquates. Une étude sur les mathématiques et la formation professionnelle supérieure (Stone et al., 2006) a permis d'identifier les facteurs que les enseignants considéraient comme indispensables à la réussite, comme le fait de laisser aux enseignants suffisamment de temps en dehors de leurs tâches courantes, et des partenariats efficaces entre les professeurs de mathématiques et les enseignants de la filière professionnelle. Un exemple est proposé dans l'encadré 3.4.

Encadré 3.4. **I-BEST : l'*Integrated instruction* aux États-Unis**

L'*Integrated Basic Education and Skills Training* (*I-BEST*) est un excellent exemple de programme conçu pour améliorer le devenir professionnel et les taux d'inscription en formation professionnelle des adultes possédant de faibles compétences de base. Créé dans l'État de Washington, il s'est avéré une réussite et il est maintenant mis en place dans d'autres parties des États-Unis.

Le programme associe l'enseignement de compétences de base à une formation professionnelle qui donne droit à des crédits de niveau postsecondaire et peut déboucher sur un diplôme. Les cours dispensés concernent des professions dans lesquelles la demande est forte. Dans l'État de Washington, la possibilité d'acquérir des compétences de base et des qualifications professionnelles est facilitée par le fait que les *community* et *technical colleges* proposent les deux types de programmes ; par ailleurs, les programmes I-BEST existent dans chaque établissement d'enseignement général postsecondaire de l'État. Pour pouvoir participer, les candidats ne doivent pas obtenir plus d'un certain nombre de points à un test de compétences spécifique aux adultes et remplir les conditions requises pour suivre une formation de base pour adultes. Dans la pratique, cette sélection débouche sur environ 2 % d'étudiants formés aux compétences de base.

Les étudiants du programme I-BEST obtiennent plus de crédits et sont plus susceptibles de suivre la formation jusqu'au bout qu'un groupe comparable d'étudiants ne participant pas au programme. Les éléments prouvant le lien entre la participation au programme I-BEST et les revenus sont moins concluants.

Source : Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en*.

Notes

1. Par exemple, au Danemark, les stages obligatoires sont considérés par de nombreux enseignants de la filière professionnelle comme un bon moyen de s'assurer qu'ils sont au fait des exigences des environnements de travail modernes (Field et al., 2012).

2. Voir OIT, 2012, *International Standard Classification of Occupations. Structure, Group Definitions and Correspondence Tables*, ISCO-08, Organisation Internationale du Travail, Genève. Dans l'Évaluation des compétences des adultes, les professions étaient regroupées en quatre catégories : les professions *qualifiées*, telles les professions intellectuelles et scientifiques, les directeurs, cadres de direction et gérants et les professions intermédiaires, qui exigent généralement une formation de niveau postsecondaire, notamment des diplômes professionnels de niveau postsecondaire et des diplômes universitaires de plus longue durée ; les *professions intellectuelles semi-qualifiées*, notamment les employés de type administratif et les commerçants et vendeurs, qui requièrent généralement un niveau de premier ou deuxième cycle de l'enseignement secondaire et parfois des diplômes de formations professionnelles postsecondaires plus courtes ; les professions *manuelles semi-qualifiées*, pour lesquelles les exigences en matière de formation et de compétences sont semblables à celles de la catégorie précédente ; et les professions *élémentaires* faisant appel à des compétences de niveau primaire.

Références

Bailey, T. (2009), « Rethinking developmental education in community college », *CCRC Brief*, n° 40, février, CCRC.

Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales de la Communauté de Madrid, Espagne (2009), *Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por las que se concertan, para los centros públicos, determinados aspectos relatives al modulo profesional de formación en centros de trabajo*, *www.madrid.org* (consulté en décembre 2011).

Fazekas, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of Germany*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264202146-en*.

Fazekas, M. et I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264221840-en*.

Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en*.

Homs, O. (2007), « La Formación Profesional en España, Hacia la Sociedad del Conocimiento », *Colección Estudios Sociales*, n° 25, Obra Social, Fundación Caixa.

Jenkins, D., M. Zeidenberg et G. Kienzl (2009), *Educational Outcomes of I-BEST, Washington State Community and Technical College System's Integrated Basic Education and Skills Training Program: Findings from a Multivariate Analysis*, *www.eric.ed.gov/PDFS/ED505331.pdf*.

Kamil, M.L. (2003), *Adolescents and Literacy. Reading for the 21st Century*, Alliance for Excellence in Education.

Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Sweden*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnSweden.pdf*.

Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en*.

Lingfield, R. (2012), *Professionalism in Further Education: Interim Report of the Independent Review Panel*, mis sur pied par le Minister of State for Further Education, Skills and Lifelong Learning.

Ministère espagnol de l'Éducation, de la Culture et des Sports (2011), *El portal de la formación profesional*, *www.todofp.es* (consulté en décembre 2011).

Ministère espagnol de l'Éducation et des Sciences (2007), *Real Decreto 1538/2006*, Boletín Oficial del Estado.

Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation (2013), *Vocational Education and Training in Flanders, Country Background Report, OECD Review of Postsecondary Vocational Education and Training*.

Musset, P. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Romania*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnRomania.pdf*.

NCTE (2006), *NCTE Principles of Adolescent Literacy Reform, A Policy Research Brief*, National Council of Teachers of English, *www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/PolicyResearch/AdolLitPrinciples.pdf*.

OCDE (2013a), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr*.

OCDE (2013b), *L'évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204126-fr*.

OCDE (2010), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr*.

OIT (2012), *International Standard Classification of Occupations. Structure, Group Definitions and Correspondence Tables, ISCO-08*, Organisation internationale du travail, Genève.

Skills Commission (2010), « Teacher Training in Vocational Education », An Inquiry by the Skills Commission into Teacher Training in Vocational Education.

Stone, J.R. et al. (2006), *Building Academic Skills in Context: Testing the Value of Enhanced Math Learning in CTE*, National Research Center for Career and Technical Education, Columbus, Ohio, *www.aypf.org/forumbriefs/2007/Resources/MathLearningFinalStudy.pdf*.

The Education and Training Foundation (2014), *Teach Too*, *http://et-foundation.co.uk/teach-too.html*.

US Department of Education (2013), *Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, Career/Technical Education Statistics, 2013*.

© OCDE 2015

Chapitre 4

Transparence des résultats

Il ne suffit pas d'avoir les bonnes compétences ; il faut également que ces compétences soient reconnues et utilisées efficacement par les employeurs et les établissements d'enseignement. C'est le rôle des diplômes, qui valident les connaissances et compétences acquises. Ce chapitre étudie la manière dont les diplômes fonctionnent, pourquoi il arrive qu'ils n'atteignent pas leur but, et ce qui peut être fait pour qu'ils jouent mieux leur rôle. Il s'intéresse d'abord à la manière de mettre sur pied des systèmes de certification solides. Il étudie ensuite les possibilités d'exploiter pleinement les diplômes fondés sur les compétences et de consolider la réputation des diplômes au moyen d'évaluations efficaces des compétences.

Les données statistiques concernant Israël 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.

Créer des systèmes de certification solides

Les diplômes sont un outil d'information. Ils indiquent aux différents acteurs avec plus (ou moins) de certitude que la personne diplômée possède un ensemble de connaissances et de compétences exploitables. Les diplômes peuvent en principe être extrêmement utiles car ils mettent en évidence des connaissances et compétences qui, sans cela, seraient difficiles à évaluer. Cette section tend à démontrer que pour tirer profit de ces avantages par le biais de solides diplômes, les employeurs doivent participer à leur élaboration, des mécanismes visant à limiter leur prolifération doivent être mis en place, et les titres doivent être garantis par des évaluations efficaces.

Problèmes et défis : tirer parti des avantages des diplômes

Les diplômes peuvent présenter de nombreux avantages

Les diplômes, en tant qu'outils d'information, peuvent jouer différents rôles, dont découlent divers avantages :

- *Indiquer aux employeurs qu'une personne possède les compétences requises pour un emploi.* Il est difficile pour les employeurs d'évaluer les compétences des candidats. Les diplômes qui indiquent avec fiabilité que les candidats possèdent des compétences intéressantes aident les employeurs à identifier les bonnes personnes.
- *Réglementer par la loi l'accès aux professions certifiées,* parfois pour des raisons de santé et de sécurité – par exemple dans les domaines des soins de santé (voir l'encadré 4.1).
- *Réduire les frais de recherche d'emploi des demandeurs d'emploi,* puisqu'ils peuvent plus facilement identifier les ouvertures de postes pour lesquels ils possèdent les compétences adéquates, en fonction des titres demandés par un employeur. Les diplômes, qui donnent accès aux professions, permettent de se faire une idée claire des programmes d'études qui sont nécessaires pour exercer certains métiers, jouant ainsi un rôle en matière d'orientation de carrière.
- *Donner aux employeurs et aux syndicats un moyen de peser sur le contenu de chaque programme* lorsqu'ils négocient le contenu des diplômes. Cette possibilité permet de veiller à ce que les compétences adéquates soient enseignées et actualisées en fonction des exigences changeantes du marché du travail.

Encadré 4.1. **Facteurs contextuels qui influent sur les diplômes**

Réglementation professionnelle

L'octroi d'autorisations professionnelles signifie que pour exercer une profession légalement, il faut posséder une autorisation qui prouve que son détenteur possède un certain niveau de compétences. L'octroi des autorisations peut être géré et mis en œuvre au niveau national, parfois en accord avec la législation internationale (européenne, par exemple) (professionnels de la santé, par exemple).

La certification *des compétences* est moins restrictive, et permet à n'importe qui d'exercer un métier, les travailleurs devant prendre l'initiative de demander à un organisme compétent (agence gouvernementale ou agence privée sans but lucratif, par exemple) de certifier qu'ils possèdent les compétences exigées (coiffeurs au Royaume-Uni, personnel d'agences de voyage et mécaniciens automobiles aux États-Unis, par exemple).

L'*enregistrement* exige simplement que les individus fassent enregistrer leurs nom, adresse et diplômes auprès de l'organisme de réglementation compétent avant de pouvoir exercer leur métier, et n'impose pas de niveaux de compétences précis (agents immobiliers au Royaume-Uni, par exemple).

Réglementation du marché du travail

Lorsqu'il est plus difficile pour les employeurs de licencier un employé, les coûts d'une mauvaise décision de recrutement sont plus élevés. Les conventions collectives exigeant des salaires élevés pour les employés font peser plus de risques sur un employeur qui embauche de nouvelles recrues pouvant avoir de bonnes compétences mais n'ayant pas de diplôme. De bons diplômes peuvent compenser ce risque en mettant en évidence les compétences des recrues potentielles et en incitant davantage les employeurs à recruter.

Dans certains pays, cet arbitrage est évident. En Autriche et en Allemagne, une protection de l'emploi relativement élevée est associée à des diplômes conçus pour avoir une valeur reconnue. À l'inverse, des diplômes médiocres peu reconnus peuvent être tolérés sur les marchés du travail où la protection de l'emploi est faible, puisque les employeurs peuvent être en mesure de recruter facilement et, en fonction des performances des recrues, de les garder ou de les licencier. C'est notamment le cas aux États-Unis et dans une certaine mesure au Royaume-Uni, des pays où la protection de l'emploi est parmi les plus faibles des pays de l'OCDE.

Source : Cedefop (2013), « The role of qualifications in governing occupations and professions », *Documents de travail du Cedefop*, n° 20, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, *www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6120_en.pdf* ; UKCES (2013a), *OECD Review: Skills Beyond School – Background Report for England, Briefing Paper*, février, UK Commission for Employment and Skills, *www.ukces.org.uk/publications/oecd-skills-beyond-school-england* ; Kleiner, M.M. et A.B. Krueger (2008), « The prevalence and effects of occupational licensing », *NBER Working Paper*, n° 14308, National Bureau of Economic Research, États-Unis, septembre, *www.nber.org/papers/w14308.pdf*.

- *Améliorer la qualité*. Les taux de réussite ou les notes obtenues aux diplômes nationaux dans les établissements peuvent rendre compte de la qualité de l'enseignement, sachant que d'autres facteurs tels que les compétences initiales des apprenants sont également à prendre en compte.

La réglementation du marché du travail a une très forte incidence sur les diplômes

Parfois, en raison de dispositions juridiques relatives aux autorisations professionnelles, un diplôme peut être nécessaire pour exercer un métier. En Autriche, par exemple, certains métiers d'artisanat, tel celui de fleuriste, sont soumis à une autorisation professionnelle alors qu'ils ne le seraient pas dans d'autres pays, tandis qu'en Allemagne, de nombreux métiers ont été déréglementés ces dernières années. Aux États-Unis, une estimation frappante évalue à 20 % les emplois soumis à une autorisation professionnelle (Kleiner, 2006). Mais d'autres formes de réglementation jouent également un rôle important : lorsqu'une forte protection de l'emploi et des salaires élevés font du recrutement un engagement risqué pour les employeurs, ces derniers auront plus tendance à rechercher des diplômes et à en faire usage (voir l'encadré 4.1).

Il peut être difficile de tirer parti de tous les avantages des diplômes

Les obstacles sont notamment :

- *La faible participation des entreprises.* Les employeurs et les syndicats devraient en principe être en mesure d'exprimer les besoins sectoriels en négociant le contenu des diplômes. Mais leur participation est extrêmement variable. Parfois, il n'y a pas ou pas suffisamment de mécanismes formels pour faire participer les entreprises ou ces derniers sont inefficaces, par exemple parce que les organisations sectorielles ne sont pas représentatives ou parce qu'elles ne sont pas aussi influentes que d'autres parties prenantes (comme les établissements de formation, les organismes publics). Il en résulte des diplômes qui ne sont pas adaptés au marché du travail, et qui n'ont pas la confiance des employeurs.
- *Prolifération des diplômes.* Un trop grand nombre de diplômes qui se recoupent et se concurrencent diminue leur valeur indicative, car la complexité ne facilite pas la compréhension. Si un diplôme spécifique peut être de bonne qualité et avoir de la valeur aux yeux des parties prenantes immédiatement concernées, il peut aussi avoir un effet peu constructif en rendant plus confus l'éventail des diplômes.
- *Évaluation insuffisante.* Les diplômes ne témoigneront avec fiabilité de l'acquisition d'un ensemble de compétences que si ce bagage de compétences a été correctement vérifié. Mais il est difficile d'évaluer un ensemble de compétences professionnelles, si l'on tient compte du fait que de nombreux emplois exigent à la fois des compétences génériques, telles que la maîtrise de la lecture et de l'écriture et l'aptitude à travailler en équipe, ainsi que des compétences plus spécifiques à la profession concernée.

Recommandation : des qualifications professionnelles solides, claires et adaptées au marché du travail

Créer des programmes diplômants utiles pour les employeurs et les étudiants, en veillant à ce que les acteurs du marché du travail participent activement à leur élaboration, leur actualisation et leur déroulement ; faire en sorte que le système de certification propose un nombre gérable de programmes, en évitant leur prolifération et les chevauchements ; veiller à ce que le contenu des programmes réponde, dans la mesure du possible, au double objectif de cohérence nationale et de flexibilité locale.

Explication et démarches nationales : créer des diplômes utiles

Les employeurs et les syndicats devraient participer à la conception et à l'évaluation des diplômes

Il est indispensable de faire participer les employeurs et les syndicats à la création et à l'actualisation des diplômes, car ils savent quels sont ceux qui sont demandés sur le marché du travail et quelles compétences sont exigées pour des emplois précis et par conséquent pour le diplôme associé (voir l'encadré 4.2).

Les programmes nationaux peuvent intégrer des éléments négociés au niveau local

Du point de vue international, il existe deux principaux modèles de participation des employeurs à l'élaboration des diplômes. Dans le premier cas, il s'agit d'un système national descendant, dans lequel les employeurs participent à la création de diplômes nationaux. Ce cadre est relativement courant en Europe continentale et ailleurs. Des diplômes de ce type ont l'avantage de présenter une certaine cohérence au niveau national, ce qui fait que les compétences acquises par une personne dans une région du pays sont reconnues dans une autre. Dans l'autre cas, lorsque des établissements relativement autonomes (tels que des universités et des établissements d'enseignement postsecondaire) peuvent créer leurs propres diplômes, ils peuvent concevoir les programmes en partenariat avec les employeurs locaux. Cette approche permet de s'adapter aux besoins au niveau local.

Il y a des avantages à panacher ces deux modèles. Certains diplômes créés plus récemment – par exemple par les *Länder* pour les programmes professionnels dans les *Fachschulen* en Allemagne, ou dans le système de certification central pour les programmes postsecondaires en Roumanie – permettent également de négocier certains éléments du programme au niveau local : environ 20 % du programme est déterminé par chaque *Fachschule* en Allemagne, et environ 15 % dans le postsecondaire en Roumanie (Fazekas et Field, 2013b ; Musset, 2014). Ces dispositions permettent de trouver un compromis entre les avantages de la cohérence des diplômes au niveau

Encadré 4.2. **Participation des entreprises à la conception et à l'actualisation des diplômes au Danemark**

Au Danemark, les partenaires sociaux jouent un rôle actif en définissant de nouveaux cours et programmes et en donnant leur avis sur les programmes de formation professionnelle existants. Le Conseil des programmes professionnels en école et les Programmes de licence professionnelle, créés en 2008, en sont l'illustration. Le conseil peut conseiller le ministère des Sciences, de l'Innovation et de l'Enseignement supérieur sur un large éventail de sujets, y compris les besoins en termes de certification. Il compte 21 membres, parmi lesquels des représentants de différentes organisations sectorielles et patronales, de syndicats, de régions et d'administrations locales.

Les partenaires sociaux peuvent également être représentés dans les comités consultatifs sur l'éducation que les établissements mettent sur pied dans les différentes disciplines des programmes qu'ils proposent. Les comités donnent leur avis sur la qualité et la pertinence des programmes d'étude existants et futurs. Les partenaires sociaux peuvent également faire partie du conseil d'établissement des établissements d'enseignement supérieur universitaire et des écoles d'enseignement supérieur professionnel. Cette participation locale permet de veiller à ce que le contenu de chaque programme professionnel réponde aux exigences du marché du travail et à ce que les qualifications soient reconnues dans le monde des entreprises et de l'industrie.

Source : Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en*.

national et la capacité d'adaptation aux besoins des employeurs locaux. De même, en Angleterre la *Commission on Adult Vocational Teaching and Learning* estime que les qualifications professionnelles devraient inclure à la fois un élément central national et une partie adaptée aux besoins locaux, qui donne aux employeurs la possibilité d'influer directement sur l'élaboration des programmes d'acquisition de compétences et des diplômes (Learning and Skills Improvement Service, 2013). L'adaptation locale des programmes peut également favoriser l'articulation avec un diplôme d'enseignement supérieur proposé au niveau local, une question étudiée au chapitre 5.

La souplesse des programmes au niveau local est donc d'une aide précieuse pour les partenariats entre les prestataires et les employeurs locaux, et rejoint donc des recommandations faites précédemment au chapitre 3 concernant le renforcement des dispositifs de formation en milieu professionnel, et des mesures destinées à encourager des professionnels issus du monde de l'entreprise à enseigner à temps partiel dans des programmes de formation professionnelle.

Les diplômes devraient être réglementés pour éviter leur prolifération

Si l'on a toujours besoin de nouveaux diplômes, il est nécessaire d'instaurer des contrôles pour s'assurer qu'ils apportent une valeur ajoutée au lieu de compliquer les choses. En Suisse, par exemple, lorsque de nouveaux diplômes fédéraux sont adoptés, ils sont axés sur l'entreprise, mais les autorités fédérales s'assurent que le diplôme proposé a le soutien de toutes les entreprises concernées, pas seulement de quelques-unes d'entre elles. Ainsi, l'ensemble du secteur peut participer à l'actualisation du diplôme pour l'adapter à l'évolution de la technologie ou de l'organisation du secteur. Les « micro-diplômes », qui conviennent uniquement à un petit secteur industriel, sont également à éviter car ils risquent d'être inutiles aux diplômés s'ils souhaitent changer de travail et faire évoluer leur carrière. En faisant participer les syndicats aux côtés des employeurs à la création des titres, il doit être possible de limiter ces risques. En Angleterre, un système de certification unique en son genre, se composant d'un niveau distinct d'instances de certification, a donné lieu à une prolifération des diplômes professionnels. Des réformes sont en cours pour y remédier (voir l'encadré 4.3).

Les cadres de certification apportent une structure

Les systèmes de certification sont souvent réglementés, et dépendent parfois d'un cadre global qui les place dans une suite ordonnée de niveaux (voir l'encadré 4.4). De nombreux pays de l'OCDE mettent actuellement en œuvre des cadres de certification, ou l'on fait récemment. En principe, ils permettent de rendre les systèmes de formation professionnelle supérieure plus transparents, afin que les étudiants, les employeurs et d'autres parties prenantes puissent identifier plus facilement la valeur des différents diplômes. Si les cadres sont étayés par une solide méthodologie pour l'affectation des diplômes à des niveaux, soutenus par des parties prenantes de premier plan et renforcés par des mesures complémentaires destinées à unifier le système professionnel et à améliorer les transitions, ils peuvent faciliter l'apprentissage tout au long de la vie et améliorer l'accès à l'enseignement supérieur (OCDE , 2010). En même temps, les attentes suscitées par les cadres de certification sont parfois trop élevées. Ils ne constituent pas une panacée (voir Allais, 2009).

Tous les diplômes sont tributaires d'évaluations efficaces

Pour être crédibles, les diplômes doivent être sanctionnés par des évaluations transparentes et cohérentes, qui garantissent que leurs titulaires possèdent bien les compétences recherchées. Cela vaut aussi bien pour les programmes de formation qui débouchent, par le biais d'une évaluation finale, sur des diplômes, que pour les examens d'aptitude professionnelle qui ne sont en un sens rien d'autre qu'une évaluation et un diplôme associé. Des

Encadré 4.3. **Réforme menée en Angleterre pour réduire le nombre de diplômes**

En Angleterre, les instances de certification élaborent les diplômes, tandis que les établissements d'enseignement postsecondaire de cycle court et autres prestataires de formation achètent le droit de les délivrer. Les instances de certification font une demande d'agrément auprès de l'*Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual)*, sur la base d'un projet de prestation définissant les domaines professionnels qui les intéressent. Cet agrément leur permet d'obtenir des financements publics au titre des diplômes. Environ 180 instances de certification reconnues ont la charge de 18 000 diplômes homologués. Si quelques grands prestataires proposent toute une gamme de diplômes, l'offre de la plupart est beaucoup plus limitée. Les instances de certification incluent des organisations caritatives et des organismes sans but lucratif, quelques entreprises indépendantes et d'autres entités faisant partie d'organismes divers de plus grande taille. Avant 2011, les *Sector Skills Councils (SSC)* étaient chargés d'approuver les diplômes professionnels sur la base des *National Occupational Standards* dont ils ont la responsabilité.

Les prestataires de formation versent une redevance aux instances de certification afin de pouvoir utiliser leurs diplômes et ils doivent se conformer aux exigences des organismes en matière de cours et d'examens. Beaucoup se sont inquiétés du fait que le très grand nombre de diplômes professionnels puisse nuire au repérage des candidats intéressants. L'examen de l'Angleterre réalisé par l'OCDE recommandait l'abandon du système d'instances de certification au profit d'un accord de franchise qui simplifierait radicalement le système de certification. L'examen *Whitehead*, commandé par les pouvoirs publics, recommandait également une simplification substantielle. Les pouvoirs publics comptent maintenant réduire sensiblement le nombre de diplômes approuvés.

Source : Musset, P. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of England*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264203594-en* ; UKCES (2013b), *Review of Adult Vocational Qualifications in England: Led by Nigel Whitehead*, UK Commission for Employment and Skills, *www.ukces.org.uk/assets/ukces/docs/publications/review-of-adult-vocational-qualifications-in-england-final.pdf* ; Department of Business Industry and Skills (2014), *Getting the Job Done: The Government's Reform Plan for Vocational Qualifications*, *www.gov.uk/government/publications/vocational-qualification-reform-plan*.

cadres d'évaluation transparents et cohérents permettent de veiller à ce que des normes claires soient appliquées, profitent aux étudiants en facilitant la préparation des examens, et donnent aux employeurs davantage de confiance dans les compétences des diplômés. Les questions d'évaluation sont examinées plus loin dans ce chapitre.

Encadré 4.4. **Cadres de certification**

En **Belgique (Flandre)**, le cadre de certification développé depuis 2009 vise à rendre les diplômes plus transparents et comparables. La finalité du cadre est de montrer clairement quels programmes mènent au même niveau de qualification et au même emploi, ce qui fait que les diplômes sont équivalents quel que soit l'endroit où les étudiants ont été formés – dans un centre de formation pour adultes, dans un collège universitaire ou dans un centre de compétences. Il donnera également plus de visibilité aux différents diplômes, que ce soit vis-à-vis des étudiants ou des employeurs. Dans le cas des nouveaux diplômes, lorsque l'on crée une nouvelle qualification professionnelle, on commence par déterminer à quel programme de formation elle donnera lieu puis on identifie les prestataires les plus à même de fournir le programme en question. Le fait que les diplômes soient définis par des aptitudes professionnelles devrait favoriser la reconnaissance des acquis.

Source : Musset, P., (2013), *A Skills beyond School Commentary on Flanders*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyond SchoolCommentaryOnFlanders.pdf*.

L'Afrique du Sud a mis en place un cadre de certification national en 1995. Il a pour but : i) de créer un cadre national intégré sur les acquis ; ii) de faciliter l'accès à la mobilité et à la progression dans l'éducation, la formation et les parcours professionnels ; iii) d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation ; et iv) de pouvoir remédier plus rapidement aux discriminations injustes du passé.

Des réformes récentes du cadre visaient à le simplifier et à limiter la prolifération des diplômes. Le cadre identifie dix niveaux d'acquis, et inclut trois sous-cadres qui couvrent : i) les diplômes de formation générale et continue ; ii) les diplômes de l'enseignement supérieur ; et iii) les qualifications professionnelles. Ces réformes devraient contribuer à améliorer l'articulation des diplômes, et favoriser une orientation professionnelle et une reconnaissance des acquis plus efficaces, tout en améliorant la coordination entre les différents établissements et acteurs participant au système éducatif.

Source : DHET (2013), *White Paper for Post-School Education and Training*, Department of Higher Education and Training (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle), Pretoria, Afrique du Sud.

Modèles axés sur les compétences

Un diplôme classique s'obtient par le biais d'un programme de formation défini (qui comprend une période d'études et un établissement) qui s'achève par une évaluation. Il définit non seulement ce qui est appris, mais aussi la manière dont ces connaissances sont acquises. Cependant, le rythme d'apprentissage des étudiants peut être variable, et il arrive que certains connaissent déjà des parties de la formation. Certains établissements de formation peuvent être en mesure de fournir la formation adéquate plus efficacement que d'autres. L'auto-apprentissage, la formation en ligne et la formation à distance remettent en question les notions traditionnelles de programmes d'études obligatoires. Ainsi, en principe, un assouplissement des exigences strictes qui pèsent sur les programmes et les établissements d'enseignement et une plus grande prise en compte des acquis peut engendrer de nombreux gains d'efficience, quelle que soit la façon dont les compétences en question ont été obtenues. Dans cette section, on estime que les pays devraient tirer pleinement parti de ces approches axées sur les compétences, que ce soit dans le cadre d'examens d'aptitude professionnelle, ou par la reconnaissance effective des acquis.

Problèmes et défis : une meilleure prise en compte des acquis

Les approches axées sur les compétences sont encore peu répandues

Si la théorie des diplômes fondés sur les compétences a de quoi séduire, de nombreuses années d'enthousiasme n'ont pas sensiblement modifié la pratique. L'enseignement primaire, secondaire et une grande partie de l'enseignement postsecondaire et supérieur restent dominés par des attentes rigides quant à la durée des études et par le strict agrément des établissements d'apprentissage. Une exception à cette règle concerne les examens d'aptitude professionnelle, qui sont brièvement décrits au chapitre 1 et plus en détail plus bas.

Il y a des obstacles à la reconnaissance des acquis

La reconnaissance des acquis est un processus de validation de compétences et connaissances préexistantes, utilisé dans de nombreux pays de l'OCDE pour mettre en évidence les compétences des étudiants futurs et actuels, que ce soit auprès des établissements de formation comme des employeurs (voir l'encadré 4.5). Elle peut permettre de réduire les coûts directs et les coûts d'opportunité de l'apprentissage structuré grâce à des dispenses de cours, et encourager les adultes n'ayant eu qu'une scolarité limitée à reprendre des études grâce à la validation des compétences qu'ils ont acquises dans le travail. Ce mécanisme est particulièrement intéressant pour les migrants possédant des compétences et qualifications scolaires et non scolaires acquises dans un autre pays (Field et al., 2012). Malheureusement, on vante plus souvent

Encadré 4.5. **Reconnaissances des acquis aux États-Unis et en Islande**

Aux **États-Unis**, la reconnaissance des acquis est ancrée historiquement dans l'expérience des vétérans de la Seconde Guerre mondiale à qui l'on a octroyé des crédits de niveau postsecondaire en reconnaissance de leur formation militaire. On estime que la moitié de l'ensemble des établissements d'enseignement postsecondaire et des universités aux États-Unis proposent une forme ou une autre de reconnaissance des acquis. Un examen récent des politiques publiques a montré en quoi les actions menées au niveau des États ont renforcé l'intérêt pour la reconnaissance des acquis. Au Tennessee, la formule de financement a été modifiée de façon à proposer aux établissements d'enseignement postsecondaire des mesures incitatives plus importantes pour qu'ils développent leur utilisation de la reconnaissance des acquis et améliorent ainsi les taux de réussite.

En **Islande**, la législation récente intègre des dispositions sur le droit individuel à la reconnaissance des acquis au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce droit est considéré comme un moyen de combattre le décrochage. La reconnaissance des acquis est destinée aux personnes qui ont eu une scolarité limitée, et permet à ceux qui souhaitent reprendre des études au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire de raccourcir la durée du programme qu'ils veulent suivre. Les 12 centres de formation tout au long de la vie que compte le pays et les 2 centres de formation aux métiers certifiés coopèrent à la réalisation des projets de reconnaissance des acquis. En moyenne, un participant qui se soumet à un processus de validation dans le cadre de métiers certifiés parvient à valider 28 unités de crédit via le mécanisme de reconnaissance des acquis (le programme de charpenterie, par exemple, comporte 100 unités au total). Au cours de la période 2007-09, 492 individus ont obtenu la reconnaissance de leurs compétences de cette manière, la majorité dans le cadre des métiers certifiés.

Source : Kuczera, M. et S. Field (2013b), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en* ; Musset, P. et R. Castañeda Valle (2013), *A Skills Beyond School Commentary of Iceland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnIceland.pdf*.

les mérites de la reconnaissance des acquis qu'on ne la pratique. Les éducateurs professionnels peuvent être, de façon compréhensible, si ce n'est raisonnable, peu enclins à accepter que les compétences qu'ils enseignent puissent également être acquises dans des cadres d'apprentissage différents, et même de manière informelle. L'évaluation des compétences acquises dans un cadre non structuré est techniquement difficile puisque ce type d'apprentissage a généralement fait l'objet de peu d'études. Il se peut aussi que les employeurs ne souhaitent pas attirer l'attention sur les compétences de leurs employés, de peur que d'autres entreprises ne débauchent leurs meilleurs éléments.

Recommandation : tirer parti d'approches axées sur les compétences

Il conviendrait de promouvoir des mécanismes souples de validation des compétences, notamment les procédures de validation des acquis et les examens d'aptitude professionnelle, soutenus par un système d'évaluation efficace.

Explication et démarches nationales : des parcours souples débouchant sur la reconnaissance des acquis

La reconnaissance des acquis présente des avantages non négligeables

Une vaste étude entreprise aux États-Unis démontre les avantages de la reconnaissance des acquis. Quelque 13 % des étudiants ayant bénéficié de la reconnaissance des acquis inscrits dans des programmes en deux ans ont obtenu un premier diplôme spécialisé, contre seulement 6 % des étudiants dont les acquis n'ont pas été pris en compte. Dans la mesure où le nombre de crédits obtenus grâce à la reconnaissance des acquis a augmenté, le temps moyen nécessaire pour décrocher un diplôme a diminué. Si ces corrélations peuvent en partie résulter de la manière dont les étudiants sont sélectionnés ou font leurs choix, leur taille tend à indiquer que la reconnaissance des acquis peut être à l'origine d'au moins une partie de ces avantages avérés (Council for Adult and Experiential Learning, 2010).

Des mesures incitatives plus intéressantes peuvent encourager son utilisation

Les incitations financières censées encourager les établissements d'enseignement à prendre en compte les acquis ne sont parfois pas adaptées, en particulier si les dispenses de cours entraînent une diminution des revenus procurés par les frais de scolarité ou les financements publics. Des mécanismes de compensation peuvent corriger cet effet. Au Danemark, les pouvoirs publics accordent un financement exceptionnel aux établissements qui délivrent des certificats de reconnaissance des acquis (et qui raccourcissent donc la durée du programme). Malgré cela, la majorité des établissements ne jugent pas rentable la reconnaissance des acquis (Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2010).

Les examens d'aptitude professionnelle permettent de tester des compétences sans obligation de formation préalable

Les « examens d'aptitude professionnelle » (parfois appelés « certifications sectorielles ») sont une famille de certifications possédant des caractéristiques communes. Il s'agit en général de certifications de compétences professionnelles axées sur l'entreprise, qui sont évaluées par un examen exigeant peu de conditions préalables. Si les candidats à l'examen suivent très fréquemment des cours préparatoires, ceux-ci ne sont en général pas obligatoires. Ce qui est donc intéressant avec les examens de ce type, c'est qu'ils permettent d'éviter les contraintes habituelles des programmes d'enseignement exigeant un certain

nombre d'heures effectives de cours pour obtenir la certification. Ils peuvent également être une manière pratique d'obtenir la reconnaissance de connaissances scolaires et non scolaires acquises auparavant, souvent au travail (voir l'encadré 4.6).

Encadré 4.6. **Examens d'aptitude professionnelle en Suisse et en Israël**

En Suisse, il existe un système d'examens d'aptitude professionnelle piloté par les entreprises mais réglementé au niveau fédéral qui présente de nombreuses similitudes avec le système allemand d'examens d'aptitude professionnelle de niveau élevé. La définition de chaque examen en précise le contenu professionnel (profil de compétences), mais contient également des orientations et recommandations détaillées sur : la manière dont l'examen devrait se dérouler (les principales parties de l'examen, leurs pondération relative dans le score final, les types d'évaluations, par exemple), l'identité des examinateurs (par exemple, des experts extérieurs à l'association professionnelle), et le niveau de compétences dont les candidats devraient faire preuve. L'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie vérifie la qualité des documents d'examen. Un contrôle des procédures d'examens est également réalisé au niveau local.

En Israël, les certifications professionnelles sont gérées par le ministère de l'Économie dans plus de 100 professions différentes. Il existe 211 certifications de base, et 76 certifications améliorées. Quelque 70 000 personnes passent ces examens chaque année, parfois à l'issue d'un programme d'enseignement, et parfois en candidats libres.

Voir également l'encadré 1.2 pour une description des examens d'aptitude professionnelle de niveau élevé en **Allemagne**.

Source : Kuczera, M. et S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of the Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en* ; Musset, P., M. Kuczera et S. Field (2014), *A Skills beyond School Review of Israel*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264210769-en*.

La difficulté avec ces examens d'aptitude professionnelle, c'est de trouver le juste équilibre en matière de réglementation – l'entreprise doit rester la force motrice de ces certifications, mais un certain degré de réglementation peut être nécessaire pour garantir la transparence et la fiabilité. Le degré de réglementation est très variable. En ce qui concerne les examens d'aptitude professionnelle pilotés par les entreprises, la réglementation pourrait être relativement légère afin de préserver le principe de l'appropriation par ces dernières, tout en veillant à ce que les diplômes soient clairs et utiles pour les étudiants, les employeurs et les organismes d'enseignement et de formation.

Par exemple, l'examen des États-Unis recommandait la création d'un label de qualité pour les certifications, dont les prestataires de certifications pourraient faire eux-mêmes la demande. Le label serait octroyé après vérification que la certification est reconnue par les employeurs et qu'elle repose sur de solides tests d'aptitude (Kuczera et Field, 2013b).

Évaluation efficace

L'évaluation est le socle sur lequel reposent de solides certifications, car elle confirme que les personnes diplômées possèdent les aptitudes professionnelles recherchées. Les diplômes fondés sur les compétences, qui n'exigent pas de programme d'études préalable, n'ont de valeur que s'ils sont délivrés dans le cadre de véritables évaluations finales. Cette section fait valoir que la qualité de ces évaluations doit faire l'objet d'une attention toute particulière.

Problèmes et défis : des incitations insuffisantes et une évaluation difficile

Les évaluations sont trop souvent insuffisantes, en particulier en l'absence d'incitations adéquates

Certaines évaluations des compétences professionnelles se font par écrit, mais beaucoup, à juste titre, se déroulent sous la forme d'épreuves pratiques, qui permettent difficilement de réaliser une évaluation homogène. Les règles définissant le contenu et la méthode d'évaluation et les exigences concernant les évaluateurs (qui est l'organisme examinateur, par exemple) sont des éléments importants mais difficiles à déterminer précisément, ce qui laisse souvent une certaine marge d'appréciation et engendre des différences[1].

Concevoir et organiser des tests d'aptitude pose des difficultés et/ou coûte cher – en particulier lorsqu'il s'agit de contrôler des compétences pratiques et que le matériel et les équipements utilisés coûtent cher. Ainsi, lorsque les tests d'aptitude directs sont la seule méthode utilisée pour vérifier que les compétences demandées ont été acquises, ils sont généralement utilisés pour certaines des compétences les plus faciles à contrôler ou pour des métiers particuliers (pour lesquels la panoplie de compétences demandées est claire et les méthodes d'évaluation sont communément admises et réalisables).

S'il est difficile de mettre au point de bonnes évaluations, les incitations dans ce domaine ne sont pas non plus toujours suffisantes. C'est un problème qui se pose pour les diplômes en général, mais qui peut porter un coup fatal aux diplômes fondés sur les compétences. Les prestataires de certifications sont parfois tentés de baisser le niveau et d'augmenter les taux de réussite, afin de rendre leur diplôme plus attractif aux yeux des étudiants. Si certains

employeurs sont susceptibles de se rendre compte d'une baisse du niveau, ce risque pèse souvent moins que la tentation de vendre des diplômes « faciles » aux étudiants. Ces difficultés ont été relevées dans l'examen de la Corée (Kis et Park, 2012), où les établissements postsecondaires principalement financés par les frais de scolarité ont tout intérêt à attirer des étudiants et à leur permettre d'obtenir leur diplôme. L'examen de l'Angleterre a mis en évidence le même type de problème, puisque les prestataires de formation peuvent choisir entre différentes instances de certification (qui définissent le contenu des certifications et les conditions d'examen). Dans la mesure où les financements ne sont versés aux prestataires de formation que si l'étudiant obtient son diplôme, les instances de certification ont intérêt à créer des diplômes moins exigeants qui sont plus faciles à enseigner et à décrocher (Musset et Field, 2013 ; Richard, 2012). L'examen des États-Unis a mis en évidence un problème de ce type concernant les certifications professionnelles (Kuczera et Field, 2013b).

Recommandation : réaliser des évaluations fiables et cohérentes

Les évaluations doivent être fiables, cohérentes et exigeantes, afin que les diplômes sur lesquels elles débouchent constituent de réelles preuves de compétences.

Explication et démarches nationales : définir des normes et mettre en place des mesures d'incitation

Des normes de qualité doivent être instaurées pour les évaluations

Les normes de qualité relatives aux évaluations peuvent contenir deux éléments principaux : un ensemble de règles (ou de normes) concernant les procédures d'examen, définies par un organisme extérieur au prestataire de la formation, et des mécanismes de contrôle du respect de ces normes. Les règles portent généralement sur des questions telles que la manière dont l'évaluation doit être réalisée et l'identité des examinateurs. Ces règles peuvent être plus ou moins souples, et autoriser certaines différences entre établissements et/ou régions. Elles peuvent être définies par des organismes nationaux ou locaux, et par des entités publiques ou privées. Par exemple, aux États-Unis, l'homologation d'une certification professionnelle par l'*American National Standards Institute* s'appuie sur des normes ISO (voir l'encadré 4.7). En Allemagne, l'évaluation des certifications professionnelles de niveau élevé réglementées au niveau fédéral tient compte des normes fédérales, tandis que les certifications réglementées par les chambres reposent sur des règles définies par les chambres locales (voir l'encadré 1.2). Le respect de normes définies par une entité extérieure est facultatif dans quelques pays pour certains diplômes (comme les certifications professionnelles aux États-Unis) et obligatoire dans d'autres (comme les examens d'aptitude professionnelle en Allemagne et en Suisse, les programmes *Fachhochschule* en Autriche).

Encadré 4.7. **Normes relatives aux examens et homologation**

En Autriche, tous les programmes de licence et de maîtrise sont homologués et évalués par le *Fachhochschulrat* (Conseil des universités de sciences appliquées). Les programmes sont divisés en modules, et chaque module définit les aptitudes que les étudiants doivent avoir acquises à la fin de la formation. Chaque établissement peut mettre au point des programmes pour les formations qu'il dispense, mais chaque formation doit être homologuée et le programme proposé doit être approuvé dans le cadre de la procédure d'homologation. De même, chaque établissement peut définir ses propres procédures d'examen, mais celles-ci doivent être approuvées par voie d'homologation. Les étudiants sont soumis à des examens en général après avoir achevé le module concerné pour vérifier s'ils ont acquis les compétences correspondantes. Les épreuves d'examen sont mises au point par les enseignants, en fonction du programme. À l'issue de la formation, les étudiants préparent un mémoire de fin d'études et passent un examen oral. La composition du jury d'examen doit être approuvée dans le cadre du processus d'homologation.

Une norme internationale sur les examens, ISO/CEI 17024, a pour but de définir des règles claires concernant l'intégrité, l'impartialité et la crédibilité des systèmes d'examen utilisés pour la certification professionnelle. Elle couvre des sujets tels que la cohérence et la transparence des critères d'examen, ainsi que l'impartialité des examinateurs et la prévention des conflits d'intérêt. S'il n'existe pas de procédure d'homologation aux **États-Unis** susceptible de couvrir tous les examens, l'*American National Standards Institute (ANSI)* joue un rôle significatif. Le but de l'homologation par l'ANSI d'un organisme examinateur et d'un examen est d'améliorer l'intégrité et la fiabilité du processus de certification conformément aux normes ISO (ISO/CEI, 2012). L'ANSI publie des critères et procédures d'homologation parallèlement à des résultats d'évaluation. En général, une évaluation comprend la vérification de documents écrits ainsi que des visites sur les lieux pour observer les pratiques d'examen et les processus organisationnels. Les organismes agréés doivent être réévalués environ 12 mois après l'évaluation initiale. À la fin de chaque période d'évaluation, l'ANSI fait des recommandations aux organismes agréés, qu'ils doivent appliquer pour obtenir ou conserver leur agrément.

Source : FH Council (2010), *Guidelines of the Fachhochschule Council for the Accreditation of Bachelor's, Master's and Diploma Degree Programmes*, *www.fhr.ac.at/fhr_inhalt_en/00_documents/AR_08102010_Version1.1.-en.pdf* ; ISO (2012), *Nouvelle norme ISO/CEI 17024 améliorée pour les programmes de certification de personnes*, Organisation internationale de normalisation, *www.iso.org/iso/fr/home/news_index/news_archive/news.htm?refid=Ref1625* (consulté le 28 mars 2013) ; ANSI (2012), *Policies and Procedures*, American National Standards Institute, *www.ansica.org* (consulté le 3 septembre 2012).

En Allemagne, où les chambres locales définissent les méthodes d'évaluation des examens d'aptitude professionnelle réglementés par les chambres, l'examen de l'OCDE préconisait la mise en place d'un cadre national avec des normes claires pour toutes les procédures d'examen afin de garantir des méthodes d'examen explicites, justes et cohérentes (Fazekas et Field, 2013b).

Il faudrait également que, d'une manière générale, les partenaires sociaux participent à la conception des cadres d'évaluation ainsi qu'aux évaluations, en partie parce qu'ils possèdent des connaissances spécialisées, mais aussi pour s'assurer qu'ils reconnaissent aux certifications la valeur de tests de compétences exigeants. C'est un moyen particulièrement efficace pour compenser le risque que les étudiants et les prestataires de formation ne soient tentés de privilégier les évaluations qui minimisent les taux d'échec.

Note

1. En l'absence d'informations sur la valeur des différents programmes (ce qui est un problème fréquent, comme nous le verrons plus bas), les individus ne peuvent faire de choix éclairés et risquent d'opter (et de payer pour) des diplômes qui auront un intérêt limité sur le marché du travail (par exemple, une étude s'intéressant aux diplômes des comptables aux États-Unis (Sweeney et Bame-Andred, n.d.) a montré que seule une certification en comptabilité sur trois avait apporté de la valeur ajoutée en termes de majoration de salaire).

Références

Allais, S. (2009), « Learning from the first qualifications frameworks », *Document de travail de l'Emploi*, n° 45, Organisation internationale du travail, *www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/publication/wcm_041902.pdf*.

ANSI (2012), *Policies and Procedures*, American National Standards Institute, *www.ansica.org* (consulté le 3 septembre 2012).

CAEL (2010), *Fueling the Race to Post-secondary Success: A 48-institution Study of Prior Learning Assessment and Adult Student Outcomes*, Council for Adult and Experiential Learning, Washington, DC.

Cedefop (2013), « The role of qualifications in governing occupations and professions », *Documents de travail du Cedefop*, n° 20, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, *www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6120_en.pdf*.

Department of Business Industry and Skills (2014), *Getting the Job Done: the Government's Reform Plan for Vocational Qualifications*, *www.gov.uk/government/publications/vocational-qualification-reform-plan*.

DHET (2013), *White Paper for Post-School Education and Training*, Department of Higher Education and Training (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle), Pretoria, Afrique du Sud.

EVA (2010), « Validation of Prior Learning within Adult Education in Denmark », *Status Report Regarding Act*, n° 556, Danmarks Evalueringsinstitut, 6 juin, *http://english.eva.dk/publications/validation-of-prior-learning-within-adult-education-in-denmark/*.

Fazekas, M. et S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en*.

Fazekas, M. et S. Field (2013b), *A Skills beyond School Review of Germany*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264202146-en*.

FH Council (2010), *Guidelines of the Fachhochschule Council for the Accreditation of Bachelor's, Master's and Diploma Degree Programmes*, *www.fhr.ac.at/fhr_inhalt_en/00_documents/AR_08102010_Version1.1.-en.pdf*.

Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en*.

ISO (2012), *Nouvelle norme ISO/CEI 17024 améliorée pour les programmes de certification de personnes*, Organisation internationale de normalisation, *www.iso.org/iso/home/news_index/news_archive/news.htm?refid=Ref1625* (consulté le 28 mars 2013).

Kis, V. et E. Park (2012), *A Skills beyond School Review of Korea*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264179806-en*.

Kleiner, M. (2006), *Licensing Occupations. Ensuring Quality or Restricting Competition?*, W.E. Upjohn Institute for Employment Research, Kalamazoo, Michigan.

Kleiner, M.M. et A.B. Krueger (2008), « The prevalence and effects of occupational licensing », *NBER Working Paper*, n° 14308, National Bureau of Economic Research, États-Unis, septembre, *www.nber.org/papers/w14308.pdf*.

Kuczera, M. et S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of the Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en*

Kuczera, M. et S. Field (2013b), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en*.

Learning and Skills Improvement Service (2013), *It's about Work… Excellent Adult Vocational Teaching and Learning*, The summary report of the Commission on Adult Vocational Teaching and Learning, Learning and Skills Improvement Service, *http://repository.excellencegateway.org.uk/fedora/objects/eg:5937/datastreams/DOC/content*.

Musset, P. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Romania*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnRomania.pdf*.

Musset, P. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Flanders*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnFlanders.pdf*.

Musset, P. et R. Castañeda Valle (2013), *A Skills Beyond School Commentary of Iceland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnIceland.pdf*.

Musset, P. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of England*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264203594-en*.

Musset, P., M. Kuczera et S. Field (2014), *A Skills beyond School Review of Israel*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264210769-en*.

OCDE (2010), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr*.

Richard, D. (2012), *The Richard Review of Apprenticeships*, School for Startups, Londres, *www.schoolforstartups.co.uk/richard-review/richard-review-full.pdf*.

Sweeney, J. et C. Bame-Aldred (n.d.), *Signaling in the Accountant Labor Market*, *www2.business.umt.edu/…/Signaling%20in%20the%20Accountant%20Labor%20Market%20v3.doc* (consulté le 27 mars 2013).

UKCES (2013a), *OECD Review: Skills Beyond School – Background Report for England*, *Briefing Paper*, février, UK Commission for Employment and Skills, *www.ukces.org.uk/publications/oecd-skills-beyond-school-england*.

UKCES (2013b), *Review of Adult Vocational Qualifications in England: Led by Nigel Whitehead*, UK Commission for Employment and Skills, *www.ukces.org.uk/assets/ukces/docs/publications/review-of-adult-vocational-qualifications-in-england-final.pdf*.

© OCDE 2015

Chapitre 5

Des parcours plus clairs pour les apprenants

La formation professionnelle supérieure intervient à la croisée des chemins de carrière ; elle conduit en effet vers des pistes diverses et offre des possibilités d'études complémentaires. Ce carrefour professionnel doit proposer des parcours solides et bien indiqués. Le présent chapitre examine les différentes voies d'accès et de sortie pour les programmes d'enseignement professionnel postsecondaire et étudie la manière dont elles sont fléchées. Il fait observer que des diplômes professionnels de niveau supérieur sont nécessaires pour les diplômés du système de formation initiale, de manière à définir un plan de carrière permettant de renforcer et de valoriser la filière de la formation initiale. Des modes de fréquentation plus flexibles sont nécessaires pour les adultes. Il est en outre indispensable de prendre des mesures systématiques pour faciliter le passage de la formation professionnelle à l'enseignement supérieur. L'ensemble de la structure a besoin de s'appuyer sur un service d'information et d'orientation professionnelles de qualité.

Voies d'accès 1 : des diplômes de niveau plus avancé pour les diplômés du deuxième cycle du secondaire

Dans les pays possédant des systèmes solides d'enseignement professionnel au niveau du deuxième cycle du secondaire, les programmes professionnels postsecondaires jouent un rôle clé en proposant des formations censées étendre ou approfondir les formations professionnelles initiales. La présente section montre que cette structure a besoin d'être soutenue et, dans de nombreux pays, d'être activement développée. Des voies d'accès efficaces à des programmes d'enseignement professionnel sont également nécessaires pour les diplômés de l'enseignement général du deuxième cycle du secondaire.

Problèmes et défis : les besoins du marché du travail comme la demande des étudiants indiquent de mettre en place des diplômes de niveau plus avancé

Les diplômés de programmes d'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire doivent pouvoir suivre une formation complémentaire

Dans le passé, certains ont pensé que la formation professionnelle initiale fournirait l'ensemble des compétences nécessaires pour occuper un poste unique pendant toute une vie. Même dans le passé, cette attente a souvent été infondée, et elle est aujourd'hui totalement dépassée, à mesure que les progrès de la technique avancent et modifient la demande de compétences plus poussées. Malgré cela, dans de nombreux pays, les possibilités dont disposent les diplômés des programmes d'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire pour approfondir et actualiser leurs compétences restent limitées. Cette situation est préoccupante parce qu'avant toute chose, l'absence de telles possibilités dissuade les jeunes d'entamer une formation professionnelle initiale, parfois en faveur de filières moins adaptées.

Un grand nombre de diplômés des programmes d'enseignement général du deuxième cycle du secondaire ont besoin de suivre une formation professionnelle

Certains pays disposent d'un nombre limité de programmes d'enseignement professionnel au niveau du deuxième cycle du secondaire ; ils conservent des programmes scolaires de portée très générale et reportent les

programmes professionnels spécifiques au niveau postsecondaire. Dans de telles circonstances, le passage à des programmes postsecondaires marque le moment critique où les jeunes choisissent pour la première fois une filière professionnelle.

Recommandation : mettre en place des programmes pour renforcer les compétences des diplômés de l'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire

Pour répondre aux besoins du marché du travail et aux aspirations des étudiants, veiller à ce que les diplômés des programmes d'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire aient la possibilité de préparer des diplômes d'enseignement professionnel et général à un niveau plus avancé.

Explication et démarches nationales : élaborer des parcours de transition

Certains programmes visent à approfondir et à renforcer les compétences des diplômés de l'enseignement professionnel

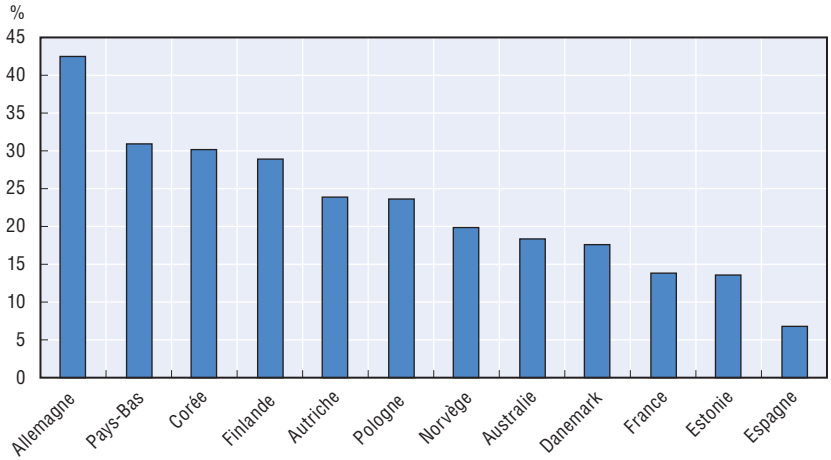
De nombreux pays ont essayé de reproduire chez eux le système d'apprentissage en alternance, lequel combine formation en entreprise et enseignement théorique à l'école. Ces tentatives ont parfois échoué en raison de l'attention insuffisante prêtée aux structures – y compris aux divers autres programmes disponibles pour les apprentis qualifiés dans les pays proposant ces formations en alternance. De tels programmes permettent d'acquérir des compétences techniques spécialisées ou des compétences qui viennent compléter une aptitude professionnelle initiale – par exemple la capacité à former d'autres personnes ou à utiliser une aptitude professionnelle dans une petite entreprise. Ces filières d'apprentissage et de formation professionnelle contribuent à professionnaliser l'activité initiale en mettant en place un plan de carrière et des voies de progression. Elles jouent par conséquent un rôle majeur dans le renforcement du système d'apprentissage, à la fois en proposant un parcours professionnel ascendant aux apprentis diplômés, et en dispensant une formation professionnelle aux tuteurs dans les entreprises. L'encadré 1.3 du chapitre 1 présente les possibilités dont dispose l'Allemagne. Dans certains pays, notamment en Allemagne, en Corée et aux Pays-Bas, un tiers ou plus des personnes suivant une formation professionnelle viennent de filières professionnelles au niveau du deuxième cycle du secondaire (voir le graphique 5.1).

Les compétences managériales sont importantes

Outre les compétences techniques associées à certaines professions, des compétences en matière de supervision sont nécessaires pour les personnes qui gèrent d'autres personnes dans ces professions. Certains pays ne proposent

Graphique 5.1. **Passage de l'enseignement du deuxième cycle du secondaire à des programmes de formation professionnelle**

Pourcentage de personnes de 16 à 65 ans suivant un programme d'enseignement professionnel[1] de cycle court dont le niveau d'études le plus élevé est une formation professionnelle du deuxième cycle du secondaire



Notes : La formation professionnelle du deuxième cycle du secondaire inclut des programmes classés aux niveaux 3C long, 3B et 3A de la CITE et désignés par les pays comme étant axés sur la formation professionnelle.

1. Pour une définition et une explication, voir l'encadré 1.4.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933098592

pas de formations pour les maîtres d'apprentissage – voir par exemple les Recommandations de l'OCDE pour la Norvège dans Kuczera et al. (2008). Dans d'autres pays, la formation des cadres intermédiaires est peu développée. D'après une étude récente commandée par le gouvernement britannique, l'inefficacité de l'encadrement coûte aux entreprises britanniques plus de 19 milliards GBP par an, alors qu'en 2012, près des trois quarts des entreprises en Angleterre faisaient état d'un déficit de compétences dans les domaines de l'encadrement et de la direction. Chez les cadres britanniques, 43 % ont estimé que leur hiérarchie était inefficace, une personne sur cinq seulement étant qualifiée (BIS, 2012). L'encadré 5.1 donne deux exemples de formation à l'encadrement.

Les diplômés des programmes de formation professionnelle initiale suivent souvent aussi des programmes d'enseignement supérieur plus général

Aux Pays-Bas, environ la moitié des diplômés de la formation professionnelle initiale la plus poussée (MBO 4) poursuivent leurs études dans des programmes de licence professionnelle dans des *Hogescholen* (Fazekas et Litjens, 2014). En Allemagne, l'accès à l'université des étudiants ne possédant

Encadré 5.1. **Compétences en matière d'encadrement**

En **Roumanie**, les écoles de formation des chefs de chantier proposent des programmes censés permettre à des techniciens expérimentés de s'acquitter de tâches d'encadrement sur leur lieu de travail et d'acquérir les compétences nécessaires pour superviser les élèves pendant leurs stages, enseigner des matières professionnelles à l'école et mettre à jour leurs compétences techniques. Ces écoles ont beaucoup de caractéristiques communes avec les examens professionnels dans d'autres pays. En Roumanie, comme dans quelques autres pays de l'OCDE, un tel diplôme est souvent nécessaire pour être travailleur indépendant et/ou pour monter une entreprise. Les écoles de formation des chefs de chantier sont en mesure de proposer leurs propres programmes en fonction des besoins des employeurs locaux. Dans certains cas, les programmes peuvent viser à fournir aux futurs chefs de chantier les compétences nécessaires pour diriger une équipe ; dans d'autres, ils renforcent les compétences pédagogiques requises pour diriger la formation pratique des élèves.

En **Islande**, les apprentis diplômés peuvent, après une période de travail déterminée –un an dans la plupart des domaines-, apprendre à diriger leur propre activité, par le biais de l'examen de maîtrise ; en 2010, 566 élèves étaient inscrits à cet examen (ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, 2012). Ces programmes sont principalement enseignés dans les établissements du deuxième cycle du secondaire, mais également dans deux universités. Les cours ont habituellement lieu le soir et comprennent des cours sur des matières générales, sur l'encadrement et sur des sujets professionnels théoriques et pratiques.

Source : Musset, P. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Romania*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnRomania.pdf* ; Musset, P. et R. Castañeda Valle (2013), *A Skills beyond School Commentary on Iceland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnIceland.pdf*.

pas les titres et diplômes normalement requis s'est considérablement amélioré en 2009. La Suisse a ouvert les *Fachhochschulen* aux diplômés d'une formation en alternance via la mise en place d'un examen spécifique de fin d'études professionnelles (le *Berufsmaturität*), à effectuer en parallèle à un programme d'apprentissage, lequel donne accès à l'enseignement supérieur : environ 12 % des apprentis diplômés obtiennent le *Berufsmaturität* ; ils représentent la moitié des étudiants dans les *Fachhochschulen* (Fazekas et Field, 2013a). (L'accès aux *Fachhochschulen* est également possible par le biais de la reconnaissance des acquis.) L'Autriche a mis en place un examen similaire (le *Lehre mit Matura*) en 2008 (Musset et al., 2013). En Corée, même si les établissements d'enseignement professionnel secondaire sont conçus pour

entrer directement sur le marché du travail, en fait les trois quarts environ des diplômés passent immédiatement dans l'enseignement supérieur (Kuczera, Kis et Wurzburg, 2009).

Parallèlement à ces possibilités, des mesures doivent être prises pour aider les élèves à en bénéficier. Il est par conséquent utile d'élaborer des programmes d'enseignement professionnel au niveau du deuxième cycle du secondaire non seulement pour les aider à entrer sur le marché du travail mais aussi pour les préparer à suivre des études supérieures, en intégrant dans ces programmes un éventail assez vaste de compétences d'apprentissage, y compris des compétences de base –un point souligné dans OCDE (2010).

La formation professionnelle supérieure offre parfois une première expérience de préparation à un métier

Les jeunes qui quittent l'enseignement général au niveau du deuxième cycle du secondaire ne sont pas préparés pour un métier en particulier, et peuvent donc avoir besoin d'une formation plus poussée pour obtenir un emploi satisfaisant, même s'ils n'aspirent pas à obtenir des titres et diplômes de niveau universitaire. Ce passage est particulièrement critique dans les pays comme les États-Unis, où la préparation à la vie professionnelle est peu développée au niveau du deuxième cycle du secondaire. Cette situation a été exprimée à travers la requête du Président Obama, formulée dans son discours de 2009 sur l'état de l'Union, de permettre à tous les jeunes citoyens des États-Unis d'Amérique de suivre, après leurs études secondaires, au moins une année d'enseignement supérieur ou de formation professionnelle. Aux États-Unis, diverses initiatives cherchent à gérer au mieux cette étape de transition, dans l'objectif d'encourager l'accès à l'éducation postsecondaire, et en conséquence de réduire le risque de décrochage scolaire après le secondaire. Une démarche très courante pour faciliter cette transition consiste en ce que les étudiants suivent quelques modules d'un programme postsecondaire pendant leurs études secondaires. Ce système est actuellement mis à l'essai en Écosse également (Kuczera, 2013). L'encadré 5.2 compare cette démarche aux États-Unis avec les instituts d'enseignement professionnel en Autriche, lesquels visent également, d'une manière totalement différente, à faciliter le passage vers l'enseignement postsecondaire en intégrant les niveaux à la fois secondaire du deuxième cycle et postsecondaire dans un programme et un diplôme uniques.

Encadré 5.2. **Différentes approches du passage vers l'enseignement postsecondaire : les États-Unis et l'Autriche**

Aux **États-Unis**, les données disponibles indiquent que les résultats scolaires dans le secondaire ont une influence sur les résultats ultérieurs dans l'enseignement supérieur. Elles décrivent en outre divers programmes du secondaire axés sur la préparation à l'enseignement postsecondaire, lesquels sont sans équivalent dans les autres pays de l'OCDE. Parmi ces programmes figurent entre autres les unités de valeur obtenues en fin de secondaire et comptant pour le supérieur et les examens de passage dans l'enseignement supérieur. Par exemple, l'achèvement accéléré des études est une initiative nationale soutenue par le fonds fédéral Perkins qui permet aux élèves d'acquérir des unités de valeur postsecondaires pendant leurs études secondaires. En exposant les élèves au travail et à la culture universitaires, cette initiative les familiarise et les prépare aux attentes des établissements d'enseignement supérieur. En 2001, 15 % des élèves du secondaire en Floride ont acquis des unités de valeur comptant pour le supérieur.

En **Autriche**, 27 % des élèves du deuxième cycle du secondaire s'inscrivent dans un établissement d'enseignement professionnel supérieur (*Berufsbildende höhere Schule*), où ils peuvent acquérir au bout de 5 ans à la fois un diplôme professionnel et le *Reifeprüfung*, lequel leur donne accès à l'université. Après plusieurs années d'expérience professionnelle, les diplômés des établissements d'enseignement professionnel technique et agricole obtiennent le titre d'« ingénieur ». Les établissements d'enseignement professionnel supérieur sont également accessibles aux diplômés d'autres programmes du deuxième cycle du secondaire. De plus en plus, ces établissements représentent une importante voie d'accès à l'enseignement supérieur : un étudiant sur quatre à l'université, et presque un étudiant sur deux dans les *Fachhochschulen*, sont désormais diplômés d'un établissement d'enseignement professionnel supérieur.

Étant donné que ces programmes de cinq ans incluent à la fois un élément postsecondaire et un élément du deuxième cycle du secondaire, les diplômés des établissements d'enseignement professionnel supérieur en Autriche sont classés au niveau 4A de la CITE. Presque 20 % de la cohorte obtiennent un diplôme à ce niveau de qualification, ce qui correspond à la plus forte proportion de l'OCDE après la République tchèque (26 %). Cette situation indique que les programmes d'enseignement professionnel supérieur, qui combinent les niveaux postsecondaire et secondaire du deuxième cycle, ont peu d'équivalents internationaux.

Source : Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en* ; Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en*.

Voies d'accès 2 : développer l'offre pour les adultes

Deux raisons principales expliquent pourquoi les établissements d'apprentissage postsecondaires laissent parfois les adultes de côté. L'une est que pendant de nombreuses années dans les pays de l'OCDE, l'offre de jeunes suivant une formation postsecondaire était quasiment intarissable, fournissant une clientèle fiable aux prestataires de formation sans avoir à s'occuper des adultes. La seconde est que les adultes ont des besoins d'apprentissage très complexes, outre le désir (du moins du point de vue du prestataire) de se simplifier la vie et de se concentrer sur les jeunes sortis du système scolaire. La présente partie examine comment cette situation évolue pour des raisons démographiques et autres, et indique que l'offre de formation professionnelle pour les adultes doit désormais s'améliorer.

Problèmes et défis : une réponse inégale aux besoins des adultes

Les adultes ont des besoins très différents des jeunes sortis du système scolaire

Les jeunes sont aujourd'hui de moins en moins nombreux dans beaucoup de pays de l'OCDE (à l'exception notoire des États-Unis), de sorte que l'importance relative de la formation des adultes par rapport aux qualifications de la main-d'œuvre augmente. Les pouvoirs publics doivent par conséquent accorder une attention accrue aux besoins des adultes, tandis que les prestataires de formation doivent quant à eux repenser leurs méthodes à mesure qu'évolue le profil de leurs stagiaires. Les adultes sont nombreux à profiter des programmes professionnels pour approfondir leurs compétences techniques, opérer une réorientation professionnelle ou reprendre une activité après une période consacrée à la famille. Vu les changements économiques et technologiques rapides, certains travailleurs doivent mettre leurs compétences à niveau pour rester au courant des nouveaux besoins, tandis que d'autres doivent acquérir des compétences entièrement nouvelles.

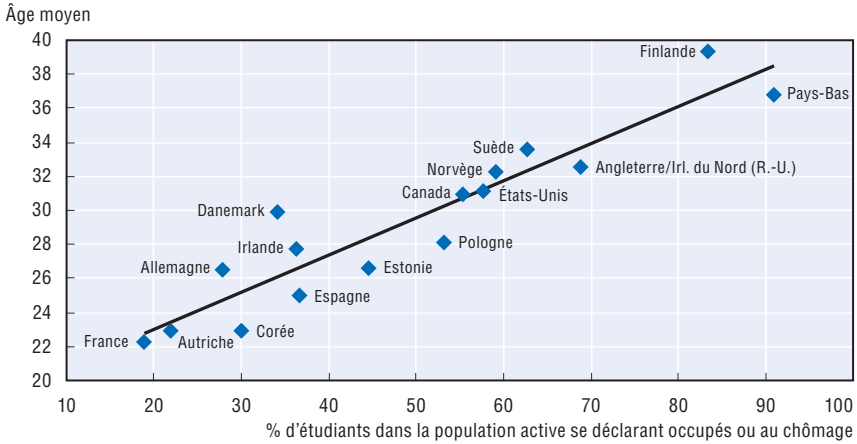
Les adultes doivent souvent concilier leur effort de formation et les exigences de leur vie professionnelle et personnelle. Ils souhaitent peut-être étudier à temps partiel ou à un rythme plus flexible. Il se peut que le centre d'apprentissage soit éloigné de leur domicile et/ou de leur lieu de travail, ce qui peut rendre attrayante la possibilité d'apprendre à distance. Les adultes possèdent peut-être déjà une expérience et des compétences pertinentes ; il est donc inutile qu'ils suivent certaines parties du programme. Leur situation est donc très différente de celle des jeunes fraîchement diplômés du deuxième cycle du secondaire.

Les systèmes nationaux de formation font participer les adultes à différents degrés

Le graphique 5.2 indique comment les systèmes nationaux se situent les uns par rapport aux autres. Dans certains pays, comme en Autriche et en Corée, les personnes en formation ont tendance à être jeunes, et peu se décrivent comme faisant partie de la population active. Ce sont surtout des étudiants à plein temps, par exemple dans les établissements autrichiens d'enseignement professionnel supérieur, ou dans les établissements coréens d'enseignement postsecondaire. Dans d'autres pays, les étudiants ont le plus souvent autour de trente ans. Aux États-Unis, les formations proposées dans les *community colleges* sont principalement fréquentées par des adultes étudiant à temps partiel (Kuczera et Field, 2013). En Autriche, en Allemagne et en Suisse, les examens professionnels dirigés par le secteur privé sont utiles pour les adultes possédant quelques années d'expérience professionnelle pertinente (Musset et al., 2013 ; Fazekas et Field, 2013a, 2013b).

Graphique 5.2. **Beaucoup d'adultes en formation sont des actifs**

Âge moyen des personnes de 16-65 ans suivant une formation professionnelle[1]



1. Pour une définition et une explication, voir l'encadré 1.4.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933098459

Des obstacles structurels et financiers peuvent entraver l'apprentissage des adultes

Il n'est pas facile de mettre en place un système de formation professionnelle qui réponde aux besoins des adultes. Les établissements qui proposent principalement des cours pendant la journée en semaine aux étudiants à plein temps peuvent juger difficile de modifier les emplois du temps, notamment parce que de tels changements impliqueraient que les professeurs

fassent davantage cours en dehors des horaires de travail normaux, à savoir le soir et le week-end. Il peut également s'avérer difficile de décomposer les programmes en modules distincts pour faciliter l'attribution de dispenses de cours et permettre de suivre différents rythmes d'apprentissage. La reconnaissance des acquis supposera d'adopter de nouvelles méthodes d'évaluation et d'accorder d'éventuelles dispenses de cours non prévues : comme on l'a vu au chapitre 4, la mise en œuvre de ce processus se fera par étapes.

Recommandation : mettre en place des modalités flexibles d'apprentissage adaptées aux besoins des adultes

Répondre aux besoins des adultes en formation, mettre en place des modes de fréquentation flexibles, notamment le temps partiel, le découpage en modules, l'apprentissage à distance et des méthodes fondées sur les compétences.

Explication et démarches nationales : autres modèles d'offres de formation

Les prestataires de formation peuvent apporter des réponses pertinentes

Diverses solutions existent pour répondre aux besoins des adultes :

- Les établissements distincts de formation pour adultes proposent les mêmes titres et diplômes que ceux délivrés aux jeunes. Au **Danemark**, un système parallèle de formation pour les adultes leur donne accès à des titres et diplômes postsecondaires à des niveaux qui correspondent à ceux du système éducatif ordinaire. Plus de 40 % des adultes participent chaque année à des formations formelles et/ou non formelles (OCDE, 2011).
- Répartis dans toute la **Belgique (Flandres)**, des centres de formation pour adultes dispensent un enseignement de la deuxième chance et proposent des programmes d'acquisition des compétences de base et des programmes d'enseignement professionnel aux niveaux du deuxième cycle du secondaire et postsecondaire. Pour faciliter la participation des adultes qui travaillent, des mesures ont été prises pour améliorer la flexibilité des programmes (en particulier pour les premiers diplômes spécialisés) par le biais d'un découpage en modules (ministère flamand de l'Éducation et de la Formation, 2013).
- **L'Islande** adopte une approche conçue pour répondre aux besoins d'une population dispersée. Douze centres régionaux d'apprentissage tout au long de la vie proposent des programmes d'apprentissage à distance et d'apprentissage décentralisé à tous les niveaux d'enseignement, y compris la formation aux professions réglementées ; la reconnaissance des acquis se fait par le biais d'une évaluation à la fois formelle et informelle (voir également l'encadré 4.5). Les centres coopèrent avec les employeurs pour recenser les besoins en formation et proposer une orientation professionnelle (Musset et Castañeda Valle, 2013).

Il importe également de privilégier les méthodes fondées sur les compétences

Les méthodes fondées sur les compétences, comme on l'a vu au chapitre 4, jouent un rôle particulier car elles répondent aux besoins des adultes qui possèdent déjà une expérience professionnelle. La reconnaissance des acquis encourage le retour à l'éducation grâce à la validation des compétences pertinentes et aux dispenses de cours qui y sont associées. Il est par conséquent important que les prestataires de formation proposent la reconnaissance des acquis parmi les services proposés aux adultes. Les examens professionnels jouent également un rôle important, en partie parce qu'ils sont un moyen de reconnaître les connaissances acquises, mais aussi parce que les cours préparatoires obligatoires sont généralement très flexibles, ce qui permet aux personnes qui les suivent de se préparer aux examens à leur propre rythme, et de la façon dont elles le souhaitent. Cette méthode répond amplement aux besoins des adultes.

Il est parfois nécessaire de modifier le modèle de financement afin de soutenir les formations à temps partiel

Il peut s'avérer aussi utile de modifier les mécanismes de financement, lesquels partent parfois du principe que les étudiants à temps partiel ont un emploi et ont donc besoin d'une aide financière moindre (voir l'encadré 5.3).

Encadré 5.3. **Modifier le système de financement pour soutenir l'offre de formation à temps partiel pour les adultes aux Pays-Bas**

Aux Pays-Bas, les établissements publics sont tenus, en vertu de la loi, de proposer uniquement des programmes éducatifs complets ; ils ne peuvent par conséquent pas accorder d'unités de valeur pour les modules individuels qui composent une formation à temps partiel. Le nombre d'étudiants à temps partiel dans l'enseignement public est faible et ne cesse de diminuer, passant d'environ 20 % de la population étudiante totale dans les programmes professionnels en 2005 à moins de 15 % en 2011. Les adultes sont nombreux à pouvoir s'acquitter de leurs droits d'inscription (ou dont les droits sont pris en charge) ; ils ont par conséquent tendance à préférer le secteur privé, où les cours sont modulaires et le rythme d'apprentissage plus flexible.

Encadré 5.3. **Modifier le système de financement pour soutenir l'offre de formation à temps partiel pour les adultes aux Pays-Bas** *(suite)*

C'est ainsi qu'un marché à deux niveaux est apparu. Les droits d'inscription dans les établissements publics sont subventionnés et leur plafond a été fixé à environ 1 800 EUR par an pour 2013-14. Dans le secteur privé non subventionné, les droits d'inscription sont souvent deux à trois fois plus élevés pour des programmes comparables. Ce marché à deux niveaux pose problème en termes d'équité (entre les élèves bénéficiant de subventions et les autres) et d'efficacité (les incitations à participer sont plus fortes auprès des élèves bénéficiant de subventions, ce qui risque d'altérer la diversité de l'offre). L'offre de formation peut par conséquent ne pas répondre aux besoins des adultes qui souhaitent participer et qui peuvent bénéficier d'un soutien financier, mais qui nécessitent un aménagement des cours à temps partiel.

Reconnaissant ces difficultés, les pouvoirs publics ont proposé de mettre en place des prêts financés par des fonds publics pour les adultes qui souhaitent reprendre leurs études, ainsi qu'un système permettant à certains groupes cibles d'utiliser un chèque-éducation pour suivre certains programmes d'enseignement professionnel postsecondaire, y compris à temps partiel dans le secteur privé. Une simulation indique que les chèques contribueraient à une augmentation de 6 à 11 % de la participation des adultes. La mise en œuvre et le contenu du système des chèques-éducation n'ont pas encore été validés.

Source : Fazekas, M. et I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264221840-en*.

Le passage de la formation professionnelle à l'enseignement général et supérieur

De nombreux diplômés des programmes professionnels cherchent à accéder à des programmes d'enseignement général, mais ils rencontrent souvent des difficultés pour faire reconnaître leurs titres et diplômes professionnels afin d'obtenir des dispenses de cours. La présente section indique qu'il est nécessaire de prendre des mesures systématiques pour faciliter ces transitions, notamment améliorer la transparence des contenus, coordonner les accords de reconnaissance et de correspondance des diplômes entre les établissements et veiller à ce que les résultats de la formation professionnelle supérieure soient aussi transparents que possible.

Problèmes et défis : obstacles à la transition

La reconnaissance de la formation professionnelle supérieure est insuffisante

Les diplômés d'une formation professionnelle postsecondaire souhaitent souvent poursuivre leurs études dans des programmes d'enseignement supérieur en lien avec leur formation. Lorsqu'ils le font, les résultats de leur enseignement professionnel devraient dans l'idéal être reconnus par le biais de l'accès à certains cours et de dispenses pour d'autres cours – par exemple les titulaires d'un diplôme de formation professionnelle supérieure ou d'un premier diplôme spécialisé entrent directement en deuxième ou troisième année d'un programme de licence. Mais des obstacles sont fréquemment signalés. Le problème réside souvent dans le manque de transparence quant à la façon dont différents programmes s'articulent les uns avec les autres, mais il se peut aussi que les établissements d'enseignement supérieur ne soient pas suffisamment incités à accorder des dispenses de cours. Il faut également tenir compte du morcellement du système de gouvernance, comme on l'a vu au chapitre 2, avec différentes branches du gouvernement qui gèrent différents secteurs éducatifs et des établissements d'enseignement postsecondaire relativement indépendants. Cette situation peut entraîner un manque d'inefficacité à de multiples niveaux : pour les étudiants parce qu'ils doivent reprendre des cours qu'ils ont déjà suivis, pour les pouvoirs publics qui vont peut-être payer pour ces répétitions, et pour les établissements qui doivent souvent mener des négociations laborieuses pour parvenir à des accords de correspondance et de reconnaissance des diplômes pour chaque programme et avec chaque établissement.

En Autriche, les diplômés des établissements d'enseignement professionnel supérieur peuvent, en principe, préparer un diplôme de licence dans un programme d'études pertinent en intégrant la formation au deuxième ou au troisième semestre (Prokopp et Luomi-Messerer, 2009), mais une telle transition, qui dépend d'accords individuels entre établissements, est parfois inexistante. Pour tenter de remédier à cette situation, de nombreux établissements d'enseignement professionnel supérieur ont établi des partenariats avec des établissements d'enseignement général postsecondaire à l'étranger, lesquels permettent à leurs diplômés de décrocher une licence professionnelle en un délai aussi court qu'une année d'études supplémentaire, ce qui représente une voie beaucoup plus rapide que toutes celles disponibles en Autriche (Musset et al., 2013). En Allemagne, les établissements d'enseignement professionnel postsecondaire (*Fachschulen*) appliquent des règles fixées par les autorités provinciales (*Länder*), ce qui garantit la comparabilité des programmes au niveau provincial ; mais le passage vers des programmes d'enseignement général reste difficile (voir Fazekas et Field,

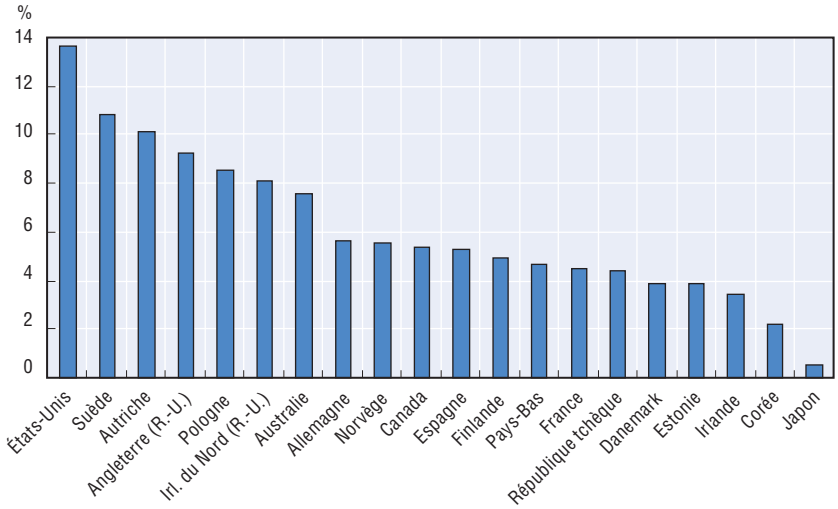
2013b ; Hippach-Schneider et al., 2012). En Israël, les diplômés des formations d'ingénieurs ont du mal à obtenir des dispenses de cours dans les programmes de licence à l'université (Musset, Kuczera et Field, 2014).

Le passage dans des programmes de niveau supérieur est courant dans certains pays

À tout moment, plus d'un diplômé sur dix des programmes professionnels de cycle court en Autriche, en Suède et aux États-Unis étudient au niveau supérieur (voir le graphique 5.3). Mais il arrive que les personnes ayant suivi une formation professionnelle ne voient pas l'intérêt d'obtenir un titre ou un diplôme d'enseignement supérieur. Aux États-Unis, par exemple, les taux de transfert vers les diplômes de licence des personnes titulaires d'un premier diplôme spécialisé axé sur une profession en particulier sont inférieurs à ceux des personnes titulaires d'un premier diplôme spécialisé de niveau universitaire. Cinq ans après l'obtention de leur diplôme, 11 % des premières étaient dans des filières de transition vers un diplôme de l'enseignement supérieur, contre 16 % des dernières (Alfonso et al., 2004). Les transferts vers des programmes sanctionnés par un certificat, ou à partir de tels programmes, sont également courants, vu que 19 % des personnes

Graphique 5.3. **Passage dans l'enseignement supérieur**

Pourcentage des personnes âgées de 16 à 65 ans qui sont diplômées d'un programme professionnel de cycle court[1] et qui poursuivent des études supérieures (5A ou 5B)



1. Pour une définition et une explication, voir l'encadré 1.4.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933098611

titulaires d'un certificat possèdent également un diplôme spécialisé, et 12 % un diplôme de licence. Le certificat précède généralement le diplôme ou le titre de niveau universitaire (Carnevale, Rose et Hanson, 2012).

Recommandation : des cadres pour la correspondance et la reconnaissance des diplômes qui reposent sur des mesures de transparence et de qualité

Mettre au point des systèmes de reconnaissance des diplômes pour faciliter le passage de la formation professionnelle à l'enseignement supérieur. Faire reposer ces cadres sur des mesures garantissant la transparence et la qualité des résultats de la formation professionnelle supérieure.

Explication et démarches nationales : transparence, coordination et assurance de la qualité

Les pays de l'OCDE appliquent diverses mesures pour faciliter les transitions

Pour tenter de résoudre les problèmes liés à la correspondance et à la reconnaissance des diplômes, les pays ont recours à trois formes principales de mesures : d'abord, celles qui permettent de s'assurer que les diplômés des programmes professionnels possèdent les compétences nécessaires pour rejoindre des programmes de niveau supérieur, et qu'ils peuvent en attester ; ensuite, celles qui permettent d'améliorer la transparence des contenus des cours de manière à recenser rapidement les doublons et à y remédier par le biais de dispenses de cours ; enfin, des mécanismes de coordination visant à simplifier et à faciliter la correspondance et la reconnaissance des diplômes.

Les établissements d'accueil doivent avoir des garanties suffisantes en termes de connaissances acquises

La transparence des résultats de l'enseignement est toujours difficile à mettre en place, notamment lorsque les établissements postsecondaires sont libres de concevoir leurs propres programmes. Du point de vue de l'établissement qui valide l'accès des étudiants ou qui négocie des dispenses de cours, il ne doit y avoir aucun doute sur le fait non seulement que la matière concernée a été étudiée, mais aussi qu'elle a été correctement dispensée. Cela signifie que le contenu des cours doit être clairement connu, que les méthodes d'évaluation doivent être crédibles, et que des éléments doivent attester de la capacité des candidats à apprendre en milieu universitaire, y compris des compétences générales de haut niveau. Cela signifie souvent que la correspondance et la reconnaissance des diplômes sont effectuées par le biais d'accords bilatéraux locaux, dans lesquels le contenu des cours est connu par les deux parties et les méthodes d'évaluation respectées, l'ensemble étant renforcé par l'expérience pratique des diplômés de certains programmes.

Une description précise du contenu des cours devrait faciliter la correspondance et la reconnaissance des diplômes

Comme on l'a vu au chapitre 4, la flexibilité locale des programmes d'études peut faciliter la correspondance et la reconnaissance des diplômes à l'échelle locale. Cela ne résout cependant pas les difficultés liées à l'adoption d'une approche plus générale de cette question, pour apporter notamment une réponse aux personnes souhaitant étudier dans une autre région du pays. Une solution consiste à numéroter systématiquement les différents modules de cours dans un souci de comparabilité (voir l'encadré 5.4).

Encadré 5.4. **Numérotation des cours en Floride, États-Unis**

Le mécanisme de correspondance des diplômes en Floride vise à ce que les programmes professionnels (appelés CTE – enseignement technique et professionnel – aux États-Unis) soient comparables entre les établissements et à ce que des voies d'accès soient mises en place entre les différents diplômes et les différents niveaux d'enseignement. La comparabilité des programmes est possible grâce à la désignation du contenu des cours au sein du système national de numérotation des cours. Les cours dont le contenu est identique et qui sont dispensés par des enseignants possédant des références comparables reçoivent le même numéro et sont considérés comme équivalents. Par conséquent, les établissements attribuent le même nombre d'unités de valeur aux cours équivalents, indépendamment du prestataire. Tous les établissements publics sont tenus de respecter des normes et des durées de programme définies par les pouvoirs publics, ce qui renforce la comparabilité. Le système de numérotation concerne tous les établissements publics mais seulement quelques établissements privés – ce qui signifie que des obstacles demeurent entre le secteur public et le secteur privé.

La reconnaissance des diplômes fonctionne bien s'il existe des mécanismes pour s'assurer que les étudiants répondent aux critères de l'établissement d'accueil. Les pouvoirs publics définissent à cette fin un ensemble de compétences et de connaissances générales de base (équivalant à 36 heures d'enseignement général) que chaque étudiant devrait acquérir avant de passer à un programme de licence, et celles-ci peuvent être liées à des cours spécifiques grâce au système de numérotation. Par exemple, un programme sanctionné par un diplôme spécialisé en sciences contient généralement entre 15 et 24 unités de valeur d'enseignement général transférable. En principe, le système commun de numérotation facilite aussi la reconnaissance des certificats du secteur privé obtenus en dehors du système officiel d'éducation et de formation, mais dans la pratique, ces voies d'accès ont été peu utilisées.

Source : Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en*.

Des mécanismes de reconnaissance systématique des diplômes peuvent faciliter le transfert des unités de valeur

Les mécanismes de reconnaissance et de correspondance des diplômes facilitent le passage d'un établissement et d'un programme à un autre. Ils ont en commun des programmes de base –par exemple les mathématiques dans un programme pour les électriciens, un service d'orientation professionnelle pour les étudiants qui envisagent de transférer leurs unités de valeur, des mesures incitant les établissements à mettre en place des accords de reconnaissance des diplômes, et la collecte des données pour suivre les transferts d'unités de valeur. Ils peuvent être codifiés dans la législation ou négociés par le biais d'accords entre établissements (Smith, 2010). Un système de gouvernance efficace, comme on l'a vu au chapitre 2, est une condition *sine qua non* des mécanismes de reconnaissance des diplômes. Une forme d'organe directeur ou coordonnateur est nécessaire pour négocier et gérer ces mécanismes, et pour encourager différentes organisations et différents établissements à coopérer dans l'intérêt du système dans son ensemble et des étudiants qui y évoluent. Des exemples d'accords de coordination sont donnés ci-dessous :

- Au **Canada**, les politiques de reconnaissance des diplômes sont très diverses, allant d'une procédure provinciale systématique de transfert des unités de valeur en Colombie-Britannique à un transfert d'unités de valeur négocié bilatéralement par les établissements dans l'Ontario (Junor et Usher, 2008).
- En **France**, il est possible pour les étudiants des instituts universitaires de technologie (IUT), après les deux premières années d'études, d'être admis dans des grandes écoles, dont les diplômés de niveau master peuvent, à leur tour, poursuivre des programmes de doctorat à l'université (EURASHE, 2011 ; Dunkel et Le Mouillour, 2009).
- En **Norvège**, où la reconnaissance des unités de valeur entre établissements est obligatoire depuis 1981, entre 10 % et 20 % des étudiants changent d'établissements pendant leurs études, principalement des universités vers les collèges universitaires durant les trois premières années, tandis que les flux s'inversent par la suite (OCDE, 2008).
- Au **Royaume-Uni**, la législation autorise les étudiants suivant une formation supérieure en deux ans à finalité professionnelle (*foundation degree*) à accéder à une licence d'enseignement (*honours degree*, normalement trois années à temps plein) en effectuant une année supplémentaire à temps plein, ou deux années à temps partiel. En 2007-08, 59 % des étudiants à temps plein et 42 % des étudiants à temps partiel dans une formation professionnelle supérieure en deux ans ont continué dans une licence d'enseignement en 2008-09. La plupart des étudiants qui ont poursuivi leurs études l'ont fait dans le même établissement (Cedefop, 2009).

En l'absence de coordination, les établissements utilisent des accords bilatéraux de transfert de programme à programme ou d'établissement à établissement (Junor et Usher, 2008). Pour donner une idée de la charge administrative que cela implique, le seul État de Washington (aux États-Unis) compte environ 6 600 accords officiels de reconnaissance des diplômes (WTECB, 2013).

Orientation professionnelle

Problèmes et défis : l'orientation professionnelle doit proposer diverses possibilités d'études postsecondaires

L'orientation professionnelle a souvent été négligée

La multiplication et parfois le morcellement des possibilités d'études postsecondaires signifient un choix plus large et par conséquent plus ardu. Aider les jeunes à prendre ce type de décisions est la mission de l'orientation professionnelle. La publication *Formation et emploi : relever le défi de la réussite* (OCDE, 2010) recense les problèmes au niveau de l'enseignement secondaire du deuxième cycle : les services d'orientation dans certains pays sont morcelés et manquent de moyens ; certains services d'orientation sont dominés par une démarche de conseil, ne connaissent pas suffisamment les possibilités sur le marché du travail ou n'en tiennent pas suffisamment compte ; ils peuvent également privilégier les études universitaires, surtout quand ce sont des enseignants formés à l'université qui orientent les étudiants. L'évolution dans un certain nombre de pays vers une plus grande professionnalisation de l'orientation professionnelle (Cedefop, 2009) doit être encouragée et étendue à tous les pays (voir l'encadré 5.5).

La diversité de l'offre postsecondaire, y compris universitaire, complique la tâche

D'autres difficultés se posent au niveau postsecondaire. Le service d'orientation préalable à l'entrée dans l'enseignement postsecondaire peut être effectué par divers organismes, y compris les services publics pour l'emploi et des services indépendants d'orientation professionnelle, mais aussi par les syndicats, les employeurs, les organisations bénévoles et celles du secteur privé, chacune ayant leurs propres intérêts et priorités. Cela signifie que les informations disponibles sur les métiers peuvent être extrêmement limitées. Par exemple, les données disponibles ont montré que les efforts déployés dans les pays proposant la formation en alternance pour donner aux diplômés l'accès à l'enseignement supérieur étaient relativement vains parce que certains étudiants, notamment des apprentis, ignoraient tout simplement l'existence de cette possibilité (Culpepper, 2007). Voir Musset et al. (2013) pour une analyse de ces questions en Autriche.

Encadré 5.5. **Orientation professionnelle et conseillers d'orientation en Écosse**

L'Écosse possède un service global d'orientation professionnelle qui est bien développé et qui est proposé dans des lieux divers comme les établissements scolaires, les universités, les administrations locales et les agences pour l'emploi. La coordination des services peut s'avérer difficile dans un système comprenant de nombreux prestataires, mais l'organisme *Skills Development Scotland* fait office de directeur stratégique, collaborant étroitement avec les établissements scolaires, les universités, les autorités locales et d'autres organismes et associations tels que les représentants des employeurs. Les multiples établissements qui proposent des services d'orientation professionnelle et les différentes voies de communication permettent au système d'atteindre des groupes différents, y compris les jeunes souhaitant accéder à l'enseignement postsecondaire et supérieur, et les chômeurs.

Contrairement à beaucoup d'autres pays de l'OCDE où le métier de conseiller d'orientation n'existe pas (l'orientation professionnelle étant souvent effectuée par les enseignants et les psychologues), l'Écosse reconnaît que « l'orientation professionnelle est une profession spécialisée distincte et définie qui exige un ensemble unique de compétences clés et de qualifications professionnelles pour toutes les personnes qui l'exercent ». Cette approche de la gestion des carrières implique d'aider les individus à comprendre leurs atouts, les objectifs qu'ils souhaitent se fixer, et les réseaux et les ressources qui les aideront à atteindre ces objectifs. Le but est par conséquent d'aider les individus à planifier leur carrière de façon indépendante en les dotant des connaissances et des outils dont ils ont besoin. Les services d'orientation à finalité professionnelle proposent en outre l'aide d'un coach qui intervient auprès des jeunes via des discussions, des sessions de groupe et un accompagnement individuel. Les jeunes qui ont besoin d'aide pour réussir leur entrée sur le marché du travail bénéficient de conseils personnalisés, et cela vaut pour tous les jeunes qui ont besoin d'informations complémentaires.

Source : Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Scotland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnScotland.pdf*.

En ce qui concerne l'orientation en cours d'emploi, les données recueillies auprès de différents pays montrent que l'attention accordée à l'orientation professionnelle est moins importante dans les établissements d'enseignement professionnel que dans les universités. Tandis que les universités possèdent presque toutes des services spécialisés d'orientation professionnelle, ces services dans le secteur professionnel sont davantage

susceptibles d'être fournis aux étudiants dans le cadre des services plus généraux tels que le tutorat (Watts, 2010). Même si une unité spécialisée d'orientation professionnelle ne fournit pas nécessairement un service de meilleure qualité, elle contribue au moins à la faire connaître. Il est possible que l'attention des étudiants soit attirée sur les filières d'enseignement professionnel dans le cadre même des cours ou des stages en entreprises, ou dans le flot de conseils prodigués par les professionnels participant à l'enseignement dans les filières professionnelles. Trois questions clés permettent de savoir si l'offre est satisfaisante :

- L'orientation professionnelle fait-elle connaître aux étudiants l'ensemble des possibilités dont ils disposent dans le secteur ?
- Couvre-t-elle l'ensemble du parcours professionnel au sein du secteur visé, sans se limiter aux emplois au bas de l'échelle ?
- Répond-elle aux questions des étudiants susceptibles d'être intéressés par une réorientation professionnelle (notamment en leur faisant connaître d'autres secteurs d'activité dans lesquels certaines des compétences qu'ils ont acquises peuvent être transférables) ?

Il importe également de déterminer si le service d'orientation professionnelle est systématiquement soumis à des normes de qualité et à des mesures définies par les établissements, ou s'il appartient aux équipes chargées des programmes de le définir (Watts, 2010).

Recommandation : renforcer l'information et l'orientation sur les métiers avant et pendant les programmes d'enseignement professionnel

Proposer aux étudiants des services d'information et d'orientation de qualité élevée afin de les guider dans leurs choix de carrière avant et pendant leur formation professionnelle.

Explication et démarches nationales : stratégies systémiques fondées sur des informations du marché du travail

Nécessité d'adopter une stratégie à l'échelle du système éducatif

Une bonne orientation professionnelle, fondée sur les débouchés sur le marché du travail, peut contribuer à mettre l'offre en adéquation avec la demande : la communication d'informations générales plus pertinentes sur les perspectives de l'emploi dans diverses professions et le fait que les étudiants en tiennent davantage compte dans leurs choix de carrière ont également un impact sur les établissements. Indirectement, le choix éclairé des étudiants pousse les établissements à améliorer la qualité de leurs programmes (OCDE, 2012).

Des informations pertinentes sur le marché du travail doivent être disponibles

Il existe de nombreuses sources d'information sur les formations et les métiers, mais elles consistent pour la plupart en des documents publicitaires qui manquent d'objectivité. Dans certains pays, l'administration peut fournir des informations objectives sur l'évolution prévisionnelle du marché de l'emploi, comme c'est le cas du Bureau américain des statistiques du travail, qui publie tous les ans son manuel sur les perspectives de l'emploi intitulé *Occupational Outlook Handbook* (voir l'encadré 5.6). En Irlande du Nord, les fiches d'information du secteur fournissent des données pertinentes sur les perspectives d'emploi, les besoins de compétences et les critères d'admission (Álvarez-Galván, 2014).

Encadré 5.6. **Information sur les métiers aux États-Unis**

Le manuel *Occupational Outlook Handbook* (OOH), publié par le ministère du Travail, fournit des renseignements sur les besoins en éducation et en formation, les projections de la croissance, les conditions de travail et les rémunérations pour les 250 professions et plus qui représentent neuf emplois sur dix dans l'économie américaine. Le *Career Guide to Industries* (CGI) complète le manuel ci-dessus en fournissant des informations sur les rémunérations, les perspectives de l'emploi, les conditions de travail et les besoins en éducation et en formation pour 40 secteurs d'activité qui génèrent les deux tiers des emplois dans l'économie américaine. *Career Voyages*, un projet conjoint des ministères de l'Éducation et du Travail, vise à fournir des informations sur les métiers où la demande est forte et sur les besoins connexes en éducation et en formation. Ce projet propose des matériels pédagogiques et des guides d'aide au choix de carrière pour les élèves, les parents, les personnes qui se réorientent et les conseillers d'orientation, et il fournit des listes de formations en apprentissage et de programmes d'enseignement supérieur en rapport avec les emplois demandés dans les secteurs à forte croissance.

Source : Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en*.

Pour être de bonne qualité, l'orientation professionnelle doit impérativement s'appuyer sur d'autres données et informations pertinentes sur les filières menant de l'éducation à la vie professionnelle, la mesure dans laquelle les programmes de formation conduisent aux emplois souhaités, ainsi que les niveaux de rémunération et les risques de chômage dans ces emplois. Ces informations peuvent se présenter sous la forme de données

complexes et doivent être interprétées avec prudence. Il convient de veiller à ce que les informations utilisées aux fins de l'orientation professionnelle soient accessibles et compréhensibles.

Une bonne orientation professionnelle peut contribuer à réduire le décrochage scolaire

Certains élèves se désintéressent de leur programme de formation professionnelle parce qu'ils s'aperçoivent qu'ils se sont trompés de voie ou parce qu'ils ne bénéficient pas d'un accompagnement approprié (OCDE, 2012). L'orientation professionnelle, combinée à d'autres services d'accompagnement des élèves, peut contribuer à lutter contre le décrochage scolaire. Au Danemark, l'orientation est utilisée pour faire baisser les taux élevés de décrochage scolaire dans l'enseignement secondaire du deuxième cycle et postsecondaire. Les établissements sont tenus, en application de la législation, d'aiguiller vers des centres régionaux d'orientation les élèves qui souhaitent abandonner leurs études ou changer de cursus. Les municipalités ont l'obligation légale de prendre contact avec les jeunes déscolarisés et inactifs au moins deux fois par an et de leur proposer des conseils d'orientation, jusqu'à l'âge de 19 ans ; certaines municipalités offrent des services bien plus étendus (Field et al., 2012).

Références

Alfonso, M., T. Bailey et M. Scott (2004), « The educational outcomes of occupational sub-baccalaureate students: Evidence from the 1990's », *Economics of Education Review*, vol. 24 (2005), pp. 197-212.

Álvarez-Galván, J.L. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Northern Ireland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnNorthernIreland.pdf*.

BIS (2012), *Consultation on Revocation of the Further Education Workforce Regulations: Government response*, ministère britannique des Entreprises, de l'Innovation et des Compétences, *www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/85883/12-970-revocation-further-education-workforce-consultation-response.pdf*.

Carnevale, A.P., S.J. Rose et A.R. Hanson (2012), *Certificates: Gateway to Gainful Employment and College Degrees,* Centre de l'Université de Georgetown sur l'éducation et la main-d'œuvre, *http://cew.georgetown.edu/certificates/*.

Cedefop (2009), *Professionalising Career Guidance: Practitioner Competences and Qualification Routes in Europe*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Culpepper, P. (2007), « Small states and skill specificity: Austria, Switzerland, and interemployer cleavages in coordinated capitalism », *Comparative Political Studies*, vol. 40, n° 6.

Dunkel, T. et I. Le Mouillour (2009), « Through the looking glass: diversification and differentiation in vocational and training and higher education », dans Cedefop (2009), *Modernising Vocational Education and Training, Fourth Report on Vocational Training Research in Europe*, rapport général, vol. 2, *www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5073.aspx*.

EURASHE (2011), « Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: The Missing Link ».

Fazekas, M. et S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en*.

Fazekas, M. et S. Field (2013b), *A Skills beyond School Review of Germany*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264202146-en*.

Fazekas, M. et I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264221840-en*.

Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en*.

Hippach-Schneider, U. et al. (dir. pub.) (2012), *Getting Ahead through Advanced Vocational Training: German: Background Report on the OECD Study « Skills beyond School »*, BMBF, Bonn, *www.bmbf.de/pub/getting_ahead_through_advanced_vocational_training.pdf*.

Junor, S. et A. Usher (2008), *Student Mobility and Credit Transfer*, A National and Global Survey, Educational Policy Institute.

Kuczera. M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Scotland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnScotland.pdf*.

Kuczera, M. et al. (2008), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Norway 2008*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264113947-en*.

Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en*.

Kuczera, M., V. Kis et G. Wurzburg (2009), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Korea 2009*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264113879-en*.

Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Culture (2012), « National Background Report: Iceland », *Skills beyond School*, OECD Reviews of Vocational Education and Training.

Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation (2013), *Vocational Education and Training in Flanders, Country Background Report, OECD Review of Postsecondary Vocational Education and Training*.

Musset, P. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Romania*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnRomania.pdf*.

Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en*.

Musset, P. et R. Castañeda Valle (2013), *A Skills Beyond School Commentary of Iceland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, *www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnIceland.pdf*.

Musset, P., M. Kuczera et S. Field (2014), *A Skills beyond School Review of Israel*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264210769-en*.

OCDE (2013a), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr*.

OCDE (2013b), *L'évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204126-fr*.

OCDE (2012), *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr*.

OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr*.

OCDE (2010), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr*.

OCDE (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en*.

OCDE (2004), *Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264105676-fr*.

Prokopp, M. et K. Luomi-Messerer (2009), « Permeability between vocational education and training and higher education in Austria – experiences, good practices and perspectives », dans Tutschner, R., W. Wittig et J. Rami (dir. pub.), *Accreditation of Vocational Learning Outcomes European Approaches to Enhance Permeability between Vocational and Higher Education*, Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung.

Smith, M. (2010), *Transfer and Articulation Policies, State Notes*, Education Commission of the States.

Watts, A.G. (2010), « L'orientation professionnelle dans le secteur de l'enseignement et de la formation professionnels de niveau postsecondaire », *Document élaboré pour le projet « Apprendre au-delà de l'école »*, Examen de l'OCDE sur l'enseignement et la formation professionnels de niveau postsecondaire, *http://vvv.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?olisUserId=31696&cote=EDU/EDPC/CERI(2011)2&coteFilename=EDU-EDPC-CERI(2011)2-FRE.pdf&docLangId=1&filename=\\mcmbo2\DocRoot\Documents\2011\01\21\JT03295407.pdf&origUserId=31696&docId=479588&gridAppId=102*.

WTECB (2013), *Skills beyond School: OECD Review of Post-secondary CTE – State Background Report for the US, Washington State*, Workforce Training and Education Coordinating Board.

© OCDE 2015

Chapitre 6

Principales caractéristiques des systèmes de formation professionnelle efficaces

Un grand nombre des conclusions du présent rapport rejoignent celles de la précédente étude de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles dans le deuxième cycle du secondaire, Formation et emploi : relever le défi de la réussite (OCDE, 2010). Dans ce contexte, le présent chapitre vise à intégrer les résultats des deux études et propose un ensemble de caractéristiques clés qui devraient définir tout système efficace de formation professionnelle.

Sont énumérées ci-dessous plusieurs caractéristiques clés que devrait posséder tout système efficace de formation professionnelle. Ces caractéristiques se fondent sur les recommandations stratégiques qui ont été énoncées dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelles dans le rapport de l'OCDE *Formation et emploi : relever le défi de la réussite* et dans le présent rapport *Apprendre au-delà de l'école*.

Définir l'offre et répondre aux besoins : comment la variété et le contenu des programmes de formation professionnelle sont déterminés

Des mesures pour garantir que l'offre de formation professionnelle correspond aux besoins du marché du travail

Parfois l'offre de programmes de formation professionnelle est déterminée par la demande des élèves et la capacité des instituts de formation, plutôt que par les besoins du marché. Un équilibre peut être trouvé en réduisant l'offre de formation dans les secteurs où la demande de certaines compétences est faible, en mettant l'accent sur l'apprentissage pratique pour signaler les besoins du marché, et en proposant un service efficace d'orientation professionnelle pour répondre aux demandes des élèves.

Des programmes d'enseignement professionnel qui font suffisamment de place à l'acquisition des compétences générales de base, particulièrement en lecture, en écriture et en calcul

Des compétences de base sont nécessaires à la fois pour travailler et pour poursuivre des études postsecondaires. Les programmes de formation professionnelle doivent par conséquent évaluer les compétences de base des élèves dès leur arrivée, tenter de combler leurs lacunes et envisager des moyens d'intégrer les compétences de base dans les stages professionnels.

Des programmes très divers qui offrent des possibilités à tous les élèves et qui réduisent au minimum le décrochage scolaire

Certaines catégories de programmes de formation pratique et d'expérience professionnelle sont très efficaces pour faire participer les jeunes qui ont été déçus par l'enseignement général.

Des modes de fréquentation flexibles adaptés aux adultes ayant par ailleurs des obligations professionnelles et familiales

Les adultes, qui ont souvent des responsabilités professionnelles et familiales, ont tendance à préférer les modalités de formation flexibles et à temps partiel, et souhaitent souvent bénéficier de l'apprentissage à distance. Les programmes et les stratégies devraient par conséquent être adaptés à leurs besoins.

Des qualifications professionnelles supérieures, et la possibilité de passer d'une formation professionnelle initiale à un enseignement supérieur professionnel et général

Les qualifications professionnelles supérieures pour les diplômés des programmes de formation professionnelle dans le deuxième cycle du secondaire leur confèrent des compétences en matière de direction, de gestion d'entreprise et d'encadrement des stagiaires, et approfondissent leurs compétences techniques. Elles jouent par conséquent un rôle essentiel car elles renforcent l'attractivité des filières professionnelles au niveau du deuxième cycle du secondaire. Les parcours menant à des titres universitaires sont également importants.

Offrir des formations de qualité : comment les compétences professionnelles sont transmises aux étudiants

Des systèmes d'apprentissage de qualité, couvrant un large éventail de domaines professionnels et proposant des formations de niveau avancé

L'apprentissage est un modèle remarquablement réussi de formation pratique, et un moyen de renforcer les compétences des jeunes et de faciliter leur entrée sur le marché du travail. Il doit être activement encouragé en partenariat avec le secteur privé, s'appuyer sur l'assurance de la qualité et être développé dans des domaines nouveaux tels que l'administration publique.

Des formations pratiques systématiquement intégrées dans les programmes d'enseignement professionnel

Dans le contexte de l'apprentissage, mais également de manière plus générale, les formations pratiques ont des retombées tellement positives, à la fois en tant que milieu d'apprentissage et moyen de développer les partenariats avec les employeurs, qu'elles devraient être intégrées dans tous les programmes d'enseignement professionnel et conditionner les financements publics. Les stages professionnels devraient être systématiques, évalués, fondés sur l'assurance de la qualité et liés à l'attribution d'unités de valeur.

Des enseignants, dans les filières professionnelles, qui possèdent à la fois des compétences pédagogiques et des connaissances et à une expérience récentes du secteur d'activité auquel ils préparent leurs élèves

Cela suppose de prendre des mesures pour encourager les professionnels des secteurs d'activité concernés à enseigner à temps partiel ou à rejoindre l'enseignement professionnel en milieu de carrière.

Utiliser les résultats de l'enseignement : comment les compétences sont évaluées, validées et exploitées

Des diplômes mis au point avec les acteurs du marché du travail

Cela signifie que les programmes d'études, les cours et les évaluations sont organisés de façon à répondre aux besoins du marché, à la fois en termes de contenus et de modes de fréquentation.

Des diplômes en phase avec les besoins du marché du travail, cohérents au plan national mais suffisamment flexibles pour permettre des ajustements négociés à l'échelle locale

Les diplômes nationaux favorisent la mobilité sur le marché du travail, mais les ajustements des programmes qui sont négociés au niveau local permettent de répondre aux besoins des employeurs locaux.

Des systèmes et des cadres de certification qui maintiennent le nombre de diplômes à un niveau gérable

Il est utile de lutter contre la tendance à la prolifération des diplômes, qui crée une certaine confusion et affaiblit leur valeur, en gérant de manière active les systèmes de validation des compétences, avec la participation des employeurs et des syndicats.

Des évaluations de qualité des compétences professionnelles intégrées dans les systèmes de certification

Il est difficile d'évaluer de manière satisfaisante les ensembles complexes de compétences professionnelles, mais cette démarche est essentielle pour renforcer le niveau de qualité des diplômes en général, et de ceux fondés sur les compétences en particulier.

Des méthodes efficaces fondées sur les compétences, comprenant à la fois des examens professionnels et la reconnaissance des acquis

Les examens professionnels sont un élément peu reconnu des systèmes nationaux de certification et jouent souvent un rôle important en dehors du système éducatif formel. Pour être opérationnelle, la reconnaissance des acquis exige d'inciter fortement les différents acteurs à y participer.

Mesures d'accompagnement : les politiques, les pratiques et les établissements qui sous-tendent la formation professionnelle supérieure

Des programmes d'enseignement professionnel mis au point en partenariat avec les pouvoirs publics, les employeurs et les syndicats

Habituellement, un organe directeur regroupant les différentes parties prenantes coordonne l'offre de formation, mobilise et fait participer l'ensemble des acteurs, y compris les partenaires sociaux, et tente de résoudre les problèmes de cohérence et de coordination.

Des services d'orientation professionnelle efficaces, accessibles, indépendants et proactifs, reposant sur des sources d'information fiables sur les métiers

L'orientation professionnelle est trop souvent encore un simple produit dérivé du service général de conseil proposé à l'école. Le métier de conseiller d'orientation doit se perfectionner et s'appuyer sur des données fiables du marché du travail.

Des données solides sur les programmes d'enseignement professionnel, y compris des informations sur ces programmes dans les classifications internationales et sur les débouchés professionnels

La CITE 2011 devrait améliorer le recensement des programmes d'enseignement professionnel, notamment au niveau postsecondaire, mais elle doit pour cela être mise en œuvre de manière appropriée. De nombreux pays ont besoin d'informations de meilleure qualité sur les débouchés professionnels.

Des procédures de financement cohérentes pour éviter que les choix de formation ne soient influencés par la disponibilité des fonds

Tandis que la formation professionnelle dans le deuxième cycle du secondaire implique rarement de s'acquitter de droits d'inscription dans les pays de l'OCDE, la formation professionnelle au niveau postsecondaire est soumise à divers régimes de droits qui ne sont pas toujours cohérents avec ceux imposés à d'autres formes d'enseignement supérieur.

Référence

OCDE (2010), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr*.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

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

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, 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 Slovénie, 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 pa&r les pays membres.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
(91 2014 05 2 P) ISBN 978-92-64-23202-0 – 2015

Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles

Apprendre au-delà de l'école

RAPPORT DE SYNTHÈSE

Les programmes de formation professionnelle supérieure font face à des marchés du travail qui évoluent rapidement et à des défis de plus en plus difficiles à relever. Quel type de formation est nécessaire pour répondre aux besoins d'économies en pleine mutation ? Comment financer les programmes ? Comment les relier aux programmes d'enseignement général et supérieur ? Comment associer les employeurs et les syndicats à ce processus ? C'est à ces questions, et à d'autres, que tentent de répondre les rapports nationaux de la série de l'OCDE *Apprendre au-delà de l'école*, qui étudie les politiques nationales en matière de formation professionnelle postsecondaire.

Sommaire

Résumé et recommandations stratégiques

Chapitre 1. Le monde caché de la formation professionnelle supérieure

Chapitre 2. Mieux faire connaître la formation professionnelle supérieure

Chapitre 3. Trois composantes essentielles de la qualité

Chapitre 4. Transparence des résultats

Chapitre 5. Des parcours plus clairs pour les apprenants

Chapitre 6. Principales caractéristiques des systèmes de formation professionnelle efficaces

À lire également

OCDE (2010), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite,* Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris.
DOI : ***http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr***

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne : ***http://dx.doi.org/10.1787/9789264230408-fr.***

Cet ouvrage est publié sur OECD iLibrary, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.
Rendez-vous sur le site ***www.oecd-ilibrary.org*** pour plus d'informations.

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

ISBN 978-92-64-23202-0
91 2014 05 2 P

9 789264 232020