L'éducation aujourd'hui 2013

LA PERSPECTIVE DE L'OCDE

OCDE

L'éducation aujourd'hui 2013

LA PERSPECTIVE DE L'OCDE

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 de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.

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 (2013), *L'éducation aujourd'hui 2013 : La perspective de l'OCDE*, Éditions OCDE.
http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-fr

ISBN 978-92-64-18683-5 (imprimé)
ISBN 978-92-64-18684-2 (PDF)

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 :
Stocklib Image Bank © Cathy Yeulet
Stocklib Image Bank © Nailia Schwarz
Fotolia.com © Elenathewise
Fotolia.com © Franz Pfluegl
Fotolia.com © Kadal
Fotolia.com © pressmaster
Fotolia.com © rmarinello
Fotolia.com © Tan Kian Khoon

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

© OCDE 2013

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

Avant-propos

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

L'éducation est un des grands thèmes traités par l'OCDE depuis que l'organisation a été créée, il y a 50 ans, mais elle a considérablement gagné en importance avec le temps, aussi bien dans les programmes d'action nationaux qu'au sein de l'OCDE. Ce nouveau statut s'est traduit par la décision d'instaurer une Direction de l'éducation à part entière en 2002. À l'instar des divers chapitres de cet ouvrage, notre approche de l'éducation et de la formation se fonde sur une vision « tout au long de la vie ». Par ailleurs, la qualité, les compétences, l'équité et l'innovation constituent d'autres pierres angulaires de notre travail.

La gestion des connaissances joue un rôle fondamental dans un monde surchargé d'informations et dans des économies basées sur la connaissance. Or, comme l'ont montré les études de l'OCDE, le secteur de l'éducation n'est pas exemplaire dans sa gestion des connaissances, même si la connaissance est le cœur de son activité. Étant donné notre production soutenue de rapports et d'analyses chaque année, il était impératif de mettre en lumière les principaux messages de l'ensemble de nos travaux. L'objectif de ce rapport est de présenter les principales constatations et orientations pour l'action publique d'une manière accessible pour diverses audiences – nos contacts nationaux, les gouvernements, les experts, les médias et le grand public – qui n'ont pas le temps de consulter l'intégralité des travaux de l'OCDE sur l'éducation. Il a été conçu pour encourager les lecteurs d'une ou deux de nos études à consulter celles qu'ils ne connaissent pas.

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

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

Au vu des réactions positives venues saluer la première édition de *L'éducation aujourd'hui : La perspective de l'OCDE* publiée en mars 2009, nous prévoyons maintenant de publier régulièrement cet ouvrage. Une seconde édition est déjà parue en octobre 2010. Cette troisième synthèse a été réalisée par la Division Innovation et Mesure du Progrès (IMEP) qui dépend de la Direction de l'éducation, la rédaction ayant été confiée à Marco Kools et David Istance. La synthèse du rapport a été préparée par Sue Kendall (Direction des relations extérieures et de la communication) et revue par Marilyn Achiron. Marika Boiron a assumé la responsabilité de la mise en page et de la relecture, tandis que Corinne Heckmann a fourni les graphiques statistiques et Amy Todd a soutenu le processus de vérification des données. Anne-Lise Prigent (Direction des relations extérieures et de la communication) et Cassandra Davis ont apporté leurs conseils ainsi que des services de coordination pour les activités de diffusion dans la Direction.

Au sein du Secrétariat de l'OCDE, la Direction de l'éducation contribue à l'engagement de l'Organisation en faveur d'une économie mondiale plus forte, plus saine et plus juste.

Nous fournissons des données et des analyses comparatives sur les politiques d'éducation afin d'aider au développement de systèmes d'éducation efficaces et d'améliorer les résultats d'apprentissage. Nous offrons un forum où gouvernements, entreprises, société civile et chercheurs peuvent partager leurs meilleures pratiques et apprendre de leurs expériences respectives.

Nos statistiques et indicateurs constituent une base de données factuelles fiable pour les comparaisons internationales sur toutes les thématiques en rapport avec les systèmes d'éducation. Nos analyses politiques facilitent l'apprentissage entre les pays, en permettant l'exploration des nouveaux choix stratégiques et la comparaison des expériences. Nos travaux de prospection dans le domaine de l'éducation aident à élaborer les programmes d'action publique en identifiant les problématiques à venir, tout en exploitant le large éventail d'analyses stratégiques de l'OCDE.

Table des matières

Résumé 11

Introduction 15

Chapitre 1 ■ **Éducation et accueil des jeunes enfants** 17
Introduction 18
Principales constatations 18
Orientations pour l'action publique 23

Chapitre 2 ■ **Enseignement scolaire : Investissements, organisation et apprenants** 27
Introduction 28
Principales constatations 28
Orientations pour l'action publique 39

Chapitre 3 ■ **Transitions au-delà de la formation initiale** 45
Introduction 46
Principales constatations 46
Orientations pour l'action publique 54

Chapitre 4 ■ **Enseignement supérieur** 61
Introduction 62
Principales constatations 62
Orientations pour l'action publique 70

Chapitre 5 ■ **Apprentissage tout au long de la vie et formation des adultes** 77
Introduction 78
Principales constatations 78
Orientations pour l'action publique 84

Chapitre 6 ■ **Résultats, bénéfices et rentabilité** 89
Introduction 90
Principales constatations 90
Orientations pour l'action publique 102

Chapitre 7 ■ **Équité et égalité des chances** 109
Introduction 110
Principales constatations 110
Orientations pour l'action publique 120

Chapitre 8 ■ **Innovation et gestion des connaissances** 127
Introduction 128
Principales constatations 128
Orientations pour l'action publique 134

Encadrés

Encadré 3.1 ■ Éducation et crise économique 52

Encadré 5.1 ■ Participation des individus âgés de 65 à 74 ans à la formation pour adultes 82

Encadré 6.1 ■ Éducation et espérance de vie 100

Encadré 8.1 ■ Technologies éducatives novatrices 131

Graphiques

Graphique 1.1 ■ Taux de préscolarisation à l'âge de 4 ans dans l'enseignement préprimaire et primaire (2005 et 2010) 19

Graphique 1.2 ■ Dépenses au titre des établissements d'enseignement préprimaire, en pourcentage du PIB (2009) 21

Graphique 1.3 ■ Taux d'encadrement dans l'enseignement préprimaire (2010) 22

Graphique 2.1 ■ Dépenses des établissements d'enseignement par élève/étudiant aux divers niveaux d'enseignement, tous services confondus, par rapport à l'enseignement primaire (2009) 29

Graphique 2.2 ■ Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et secondaire (2010) 31

Graphique 2.3 ■ Proportion du temps passé en classe consacré à l'enseignement et à l'apprentissage, selon l'ancienneté des enseignants (débutants, expérimentés) (2008) 33

Graphique 2.4 ■ Nombre total d'heures d'instruction prévues pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics (2010) 34

Graphique 3.1 ■ Proportion de titulaires d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la population (2010) 48

Graphique 3.2 ■ Pourcentage d'individus non scolarisés et sans emploi ou inactifs parmi les jeunes âgés de 15 à 19 ans (2010) 51

Graphique 4.1 ■ Proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire dans la population adulte en âge de travailler, selon le groupe d'âge (plus jeune, plus âgé) (2010) 63

Graphique 4.2 ■ Pourcentage de garçons et de filles de 15 ans envisageant d'exercer une profession en rapport avec l'ingénierie ou l'informatique 65

Graphique 4.3 ■ Répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, par pays d'accueil (2010) 67

Graphique 5.1 ■ Participation à des activités de formation non formelles, selon le groupe d'âge (2007) 79

Graphique 6.1 ■ Quel est le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit ? (2009) 91

Graphique 6.2 ■ Quel est le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit électronique ? (2009) 92

Graphique 6.3 ■ Revenus du travail relatifs de la population âgée de 25 à 64 ans percevant des revenus du travail, selon le niveau de formation et le sexe (2010) 97

Graphique 7.1 ■ Pourcentage d'élèves issus de l'immigration (première ou deuxième génération) (2009) 114

Graphique 7.2 ■ Écart de performance en compréhension de l'écrit entre les filles et les garçons lors de l'évaluation PISA 2009 115

Graphique 7.3 ■ Participation à l'enseignement tertiaire des individus dont les parents sont peu instruits (2009) 117

Graphique 8.1 ■ Dépenses annuelles par étudiant au titre de la R-D dans l'enseignement tertiaire, dans les pays de l'OCDE (2009) 131

Ce livre contient des...

StatLinkS

Accédez aux fichiers Excel®
à partir des livres imprimés !

En bas à gauche des tableaux ou graphiques de cet ouvrage, vous trouverez des *StatLinks*. Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de retranscrire dans votre navigateur Internet le lien commençant par : ***http://dx.doi.org***.
Si vous lisez la version PDF de l'ouvrage, et que votre ordinateur est connecté à Internet, il vous suffit de cliquer sur le lien.
Les *StatLinks* sont de plus en plus répandus dans les publications de l'OCDE.

Remarques sur la couverture géographique et les niveaux d'enseignement

Couverture géographique

OCDE et pays partenaires : Les diverses sources exploitées dans ce rapport ayant été produites à des dates différentes, les pays peuvent présenter divers statuts d'adhésion à l'OCDE. Les données couvrent les 34 pays membres de l'OCDE au moment où le présent rapport a été produit, ainsi qu'un certain nombre de pays et territoires partenaires.

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.

Niveaux d'enseignement

Les systèmes d'éducation diffèrent sensiblement d'un pays à l'autre, aussi bien en termes d'âges auxquels les élèves débutent et terminent chaque phase d'enseignement, qu'en termes de durée des cours et de matière enseignée. Afin de faciliter la compilation de statistiques relatives à l'éducation comparables sur le plan international, les Nations Unies ont créé une Classification internationale type de l'éducation (CITE), qui constitue une base de comparaison pour les différents systèmes d'éducation et offre une terminologie standardisée.

Niveaux d'enseignement et classification CITE

Enseignement préprimaire/éducation des jeunes enfants CITE 0
Première étape de l'instruction organisée. Les enfants peuvent y accéder dès 3 ans mais « l'éducation et l'accueil des jeunes enfants » ne sont cependant pas aussi limités en termes d'âges ou de préparation à la scolarité.

Enseignement primaire CITE 1
Conçu pour donner un solide enseignement de base. Âge d'accès : entre 5 et 7 ans. Durée : 6 ans en moyenne.

Enseignement secondaire, premier cycle CITE 2
Il complète l'enseignement de base et est d'ordinaire davantage structuré en disciplines. Dans certains pays, la fin de ce niveau marque la fin de l'enseignement obligatoire.

Enseignement secondaire, deuxième cycle CITE 3
L'enseignement est encore plus fortement spécialisé par discipline que dans le premier cycle du secondaire, les enseignants possédant des diplômes d'un niveau plus élevé. En règle générale, les élèves sont censés avoir accompli 9 années d'études ou achevé l'enseignement secondaire du premier cycle avant d'accéder à ce niveau et ils sont en général âgés de 15 ou 16 ans.

Enseignement post-secondaire non tertiaire CITE 4
D'un point de vue national, les formations à ce niveau peuvent être rattachées soit à l'enseignement secondaire du deuxième cycle, soit à l'enseignement post-secondaire, mais du point de vue des comparaisons internationales, elles sont considérées comme étant de niveau post-secondaire car l'accès à ce niveau exige en règle générale d'avoir achevé un enseignement secondaire du deuxième cycle. Les contenus d'enseignement de ces cursus peuvent ne pas être d'un niveau beaucoup plus avancé que dans le deuxième cycle du secondaire et sont sans aucun doute d'un niveau inférieur à ceux de l'enseignement supérieur. La durée de cet enseignement représente d'ordinaire entre six mois et deux ans d'études à temps plein.

• • •

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

Programmes de recherche de haut niveau CITE 6
Cette deuxième étape de l'enseignement tertiaire est consacrée à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux.

Les lecteurs doivent savoir que *L'éducation aujourd'hui 2013* peut faire appel à une terminologie simplifiée par rapport à celle utilisée dans la classification CITE et dans *Regards sur l'éducation 2012*.

Niveaux d'enseignement et classification CITE :

CITE 1997 : *www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced97-fr.pdf*

CITE 2011 : *www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_FR.pdf*

Résumé

Les pays ont besoin d'une main-d'œuvre de plus en plus éduquée et compétente pour réussir dans l'économie du savoir actuelle. À cet effet, il faut un bon enseignement fondamental dans l'enfance et l'adolescence qui prépare les adultes aux emplois disponibles aujourd'hui, mais qui leur donne aussi la capacité d'acquérir de nouvelles compétences pour les emplois de demain, et ce pendant toute la durée de leur vie.

L'éducation perdure toute la vie, elle n'est pas seulement l'apanage des salles de classe. Certaines des principales compétences pour la vie et l'apprentissage s'acquièrent avant, après et en dehors de l'école. Les études les plus récentes démontrent que les élèves qui ont participé à des programmes scolaires préprimaires sont davantage susceptibles d'obtenir de meilleurs résultats à l'école à 15 ans. Dans la majorité des pays de l'OCDE, la plupart des enfants bénéficient d'un enseignement préprimaire avant l'âge de 5 ans, mais il s'avère important de garantir un enseignement de qualité et équitable en termes d'accès, ce qui dépend du financement et de l'organisation.

De plus en plus de jeunes achèvent l'enseignement secondaire, les filles prenant le pas sur les garçons, et l'enseignement supérieur progresse lui aussi. Pour de nombreux pays, le problème n'est plus désormais de fournir l'éducation, mais de garantir sa qualité et son égalité en termes d'accès, quels que soient le genre et le statut socio-économique.

Les enseignants jouent évidemment un rôle essentiel dans la qualité de l'enseignement fourni ; le feedback est de plus en plus important pour les aider à faire face aux demandes et programmes de cours en constante évolution. La qualité des programmes est liée au besoin de disposer des compétences de base, ainsi que de la flexibilité et de l'adaptabilité nécessaires pour apprendre tout au long de la vie. En outre, l'éducation n'est plus une question de normes nationales ; de plus en plus, la qualité doit être garantie dans un contexte transnational.

Se pose encore la question cruciale d'assurer que l'éducation, qu'elle soit secondaire, professionnelle ou supérieure, dote les personnes des compétences réellement nécessaires sur le lieu de travail. Il ne s'agit plus seulement de compétences techniques ou professionnelles, mais de plus en plus de compétences génériques comme, par exemple, la capacité à s'adapter au changement et l'aptitude à apprendre.

Comme la population vieillit et que la retraite sera plus tardive en raison de la longévité accrue des personnes, nous devons savoir si les personnes plus âgées peuvent s'adapter et poursuivre leur formation. Les études sur le cerveau confirment qu'il en est bien ainsi, mais seuls 1.5 % des plus de 40 ans suivent un enseignement formel, contre 6 % pour les 30-39 ans.

Nous ne pouvons plus nous permettre cette réticence : décideurs, employeurs et employés doivent entamer une révolution culturelle pour tirer le meilleur parti de leurs talents. Si une personne commence à travailler à 22 ans et poursuit sa carrière jusqu'à l'âge officiel de la retraite, 66 ans par exemple, elle aura encore un quart de sa vie professionnelle devant elle à l'âge de 55 ans. Il peut se passer tellement de choses en 11 ans que cette personne devra rester prête à apprendre et les employeurs devront être prêts à les recycler en permanence.

ORIENTATIONS POUR L'ACTION PUBLIQUE

Éducation et accueil des jeunes enfants

- Placer le bien-être ainsi que le développement et l'apprentissage précoces du jeune enfant au centre des activités d'éducation et d'accueil.
- Assurer aux services de la petite enfance autonomie, financement et moyens, liés à des services de qualité.
- Améliorer la formation professionnelle et les conditions de travail du personnel.
- Encourager la participation de la famille et de la communauté.

Enseignement scolaire : Investissements, organisation et apprenants

- Développer des compétences de direction scolaire efficace et améliorer l'attractivité de la profession.
- Accroître la différenciation professionnelle entre nouveaux enseignants et enseignants expérimentés afin d'améliorer l'efficacité.
- Promouvoir un usage plus intensif de l'ordinateur à l'école ainsi que la recherche expérimentale sur ses effets.

Transitions au-delà de la formation initiale

- Assurer que l'enseignement professionnel procure un ensemble adéquat de compétences adaptées au marché du travail.
- Réformer l'orientation professionnelle afin qu'elle fournisse à tous des conseils pertinents.
- Tirer tous les bénéfices de la formation sur le lieu de travail.

Enseignement supérieur

- Forger une vision de l'enseignement supérieur et créer des instruments rationnels pour mettre en œuvre cette vision.
- Appliquer le partage des frais entre l'État et les élèves comme principe de financement de l'enseignement supérieur.
- Améliorer le rapport coût-efficacité.
- Améliorer la qualité de l'enseignement.

Apprentissage tout au long de la vie et formation des adultes

- Développer des politiques au niveau du système d'éducation pour une formation efficace des adultes.
- Assurer un cofinancement réussi de la formation des adultes.
- Promouvoir le débat participatif sur la nature de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation.
- Consacrer les ressources nécessaires en termes de personnes, de temps et de financement.

Résultats, bénéfices et rentabilité

- Promouvoir les sciences, les mathématiques et la technologie auprès des élèves.
- Viser à obtenir des performances similaires des élèves d'un établissement d'enseignement à l'autre.
- Définir plus clairement la rentabilité de la formation en augmentant l'information disponible et en supprimant les obstacles structurels.
- Encourager une implication continue des parents dans l'éducation de leur enfant, et ce dès la naissance.

Équité et égalité des chances

- Éliminer le redoublement.
- Gérer le choix de l'école afin d'éviter la ségrégation et l'accroissement des inégalités.
- Renforcer l'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour les enfants immigrés.
- Lutter contre les performances faibles quel que soit le contexte.

Innovation et gestion des connaissances

- Doter les personnes de compétences pour l'innovation.
- Donner aux femmes les moyens de jouer un plus grand rôle dans le processus d'innovation.
- Créer de meilleurs liens entre recherche, politique et pratique éducatives.

Introduction

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

Tout comme l'édition 2010 de *L'éducation aujourd'hui*, le rapport s'articule en huit chapitres. Cette structure reflète les différents domaines des travaux consacrés à l'éducation et permet de bien mettre en lumière les conclusions et les messages pour l'action publique. La présentation est entièrement modulaire, et non pas linéaire. Chacune des sections est divisée en *Introduction, Principales constatations* et *Orientations pour l'action publique*. Chaque module présente d'abord son message essentiel, ou met en lumière, le cas échéant, la liste des messages qu'il contient, et donne le titre du rapport source de l'OCDE et la référence du chapitre concerné. Ces titres sont rassemblés dans une bibliographie à la fin de chaque chapitre. Des graphiques et des encadrés illustrant les propos accompagnent le texte. Ce rapport fait appel au service *StatLinks* de l'OCDE : sous chaque tableau et graphique se trouve donc un URL stable.

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

Pour que le document conserve une taille raisonnable, on a opéré une sélection stricte parmi l'ensemble des conclusions et orientations possibles concernant l'éducation à l'OCDE. Par ailleurs, comme les textes retenus sont tirés d'analyses exhaustives, les conclusions sommaires indiquées, sorties de leur contexte analytique plus général, risquent en toute logique de donner une information trop simplifiée. Pour ces deux raisons, il est fortement conseillé aux lecteurs qui cherchent à en savoir plus de se reporter aux documents originaux de l'OCDE pour avoir un tableau plus complet.

1

Éducation et accueil des jeunes enfants

La participation à l'éducation des enfants de 3 et 4 ans est maintenant relativement élevée, bien qu'elle ne concerne qu'un tiers de ce groupe d'âge ou même moins dans plusieurs pays de l'OCDE. L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) bénéficie d'un rang de priorité dans les pays de l'OCDE et fait l'objet d'études, présentes et passées, de la part de l'OCDE. En 2006, l'OCDE a publié une étude de premier plan – Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil – *qui s'est prolongée depuis sous la forme d'un réseau international dont l'action est continue. On note des différences importantes entre les systèmes, entre ceux qui mettent l'accent sur la « préparation à l'école » et ceux qui privilégient une pédagogie sociale plus large, entre ceux qui font principalement appel aux fonds publics et ceux qui recourent aux ressources financières privées des ménages. L'éducation et les soins aux enfants prennent également une place différente. L'EAJE peut apporter un large éventail d'effets bénéfiques pour les enfants, les parents et la société en général, mais l'étendue de ces bénéfices dépend de sa qualité. Voilà pourquoi l'OCDE a publié* Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité, *qui doit servir comme guide de référence et vise à promouvoir la qualité dans l'EAJE. En outre, l'édition 2012 de* Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE *présente un nouvel indicateur relatif à la situation de l'éducation des jeunes enfants, avec une riche étude comparative des divers systèmes d'accueil de la petite enfance dans le monde.*

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.

INTRODUCTION

Les services destinés à la petite enfance – préscolarisation et accueil des enfants – bénéficient d'un rang de priorité sans cesse plus élevé dans de nombreux pays. Cette priorité reflète les attentes de nombreux parents de jeunes enfants, qui tendent de plus en plus à travailler tous les deux. Il s'agit d'une phase de l'éducation et de services dont on reconnaît également de plus en plus l'importance pour une grande diversité de raisons, qu'elles soient d'ordre social, économique et éducatif. Ce secteur compte une diversité complexe d'acteurs et de partenaires, et manque par ailleurs cruellement d'investissements dans de nombreux pays.

En 2006, l'OCDE a publié une étude de premier plan consacrée à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants – *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil* – qui faisait suite à une analyse internationale antérieure parue en 2001. Dans cette étude, les orientations pour l'action publique visent principalement à venir à bout de l'insuffisance des services dans ce secteur, qui demeure une caractéristique dans de nombreux pays. Reconnaissant que l'efficacité des interventions précoces dépend de leur qualité, l'OCDE a publié la troisième partie de la série *Petite enfance, grands défis* en 2012 – *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité* – qui définit la « qualité » en question et sert de guide de référence pour les personnes impliquées dans l'élaboration de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants. Depuis, le réseau Petite enfance, grands défis a poursuivi ses efforts pour aider les pays à développer des approches efficaces et de bonnes pratiques dans le secteur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE). Pour cela, il fait appel à son bureau central de recherche sur les nouvelles politiques, au développement d'informations et de méthodologies, à des ateliers, et il encourage les échanges entre les professionnels du monde entier.

L'édition 2012 de *Regards sur l'éducation* présente un nouvel indicateur relatif à la situation de l'éducation des jeunes enfants, et fournit donc nombre d'informations comparatives sur les divers systèmes d'accueil de la petite enfance dans le monde. Les travaux sur les futures politiques continueront à étudier comment les politiques peuvent stimuler et améliorer la qualité, et comment elles peuvent être mises en place de manière efficace. Ils se concentreront plus particulièrement sur le contrôle de la qualité dans l'EAJE et sur le développement d'indicateurs comparables entre pays.

PRINCIPALES CONSTATATIONS

Dans la plupart des pays – mais pas tous – l'éducation commence désormais pour la majorité des enfants bien avant l'âge de 5 ans : Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, plus de trois quarts (79 %) des enfants âgés de 4 ans suivent des programmes d'éducation des jeunes enfants et ce chiffre atteint même 83 % dans les pays de l'OCDE membres de l'Union européenne. Les taux de scolarisation dans les structures d'accueil des jeunes enfants de ce groupe d'âge vont de plus de 95 % en Belgique, en Espagne, en France, en Islande, en Italie, au Japon, au Luxembourg, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, en Norvège, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, à un extrême, à moins de 60 % en Australie, au Canada, en Finlande,

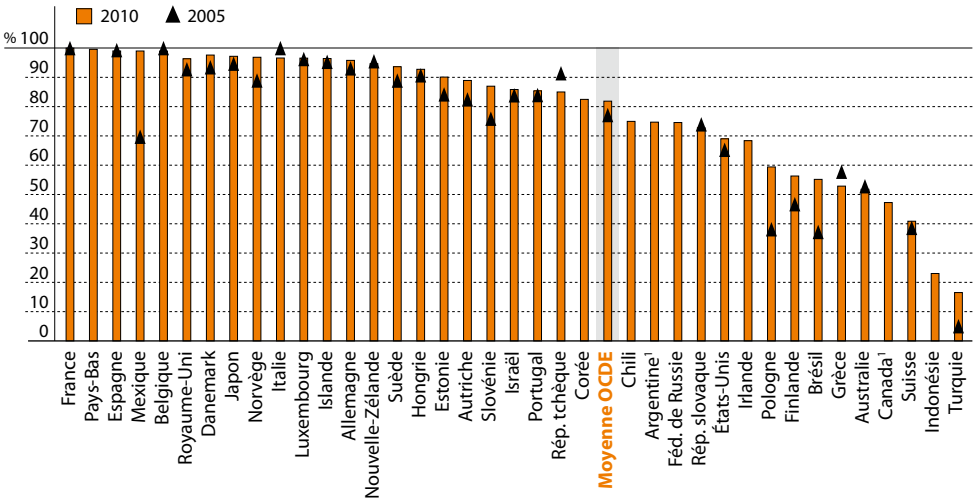
en Grèce, en Pologne, en Suisse et en Turquie. On observe les taux de scolarisation les plus élevés d'enfants de 3 ans dans des structures d'accueil de la petite enfance en Belgique, en Espagne, en France, en Islande, en Italie et en Norvège, avec des taux de plus de 90 %.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur C2

Graphique 1.1.

Taux de préscolarisation à l'âge de 4 ans dans l'enseignement préprimaire et primaire (2005 et 2010)

Effectifs préscolarisés à temps plein et à temps partiel dans des structures publiques et privées d'accueil de la petite enfance



1. Année de référence : 2009.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de préscolarisation à l'âge de 4 ans en 2010.

Source : OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. Données relatives à l'Argentine et l'Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO (Programme des indicateurs de l'éducation dans le monde). Tableau C2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932679490

La demande de services d'accueil de la petite enfance destinés aux enfants de moins de 3 ans est largement supérieure à l'offre dans de nombreux pays : Bien que, dans certains pays de l'OCDE, la majorité des enfants de moins de 3 ans bénéficie de services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, dans la plupart des pays de l'OCDE, l'offre de ces services reste bien inférieure à la demande. Les taux de scolarisation les plus élevés d'enfants de 3 ans s'observent en Belgique (99 %), en Espagne (99 %), en France (100 %), en Islande (95 %), en Italie (93 %) et en Norvège (95 %). À l'inverse, on note les taux les plus faibles en Australie, au Canada et en Suisse, avec 10 % ou moins d'enfants de 3 ans inscrits dans des structures d'accueil de la petite enfance. Les études de l'OCDE montrent que la demande de services

pour les jeunes enfants est largement supérieure au nombre de places disponibles dans de nombreux pays, même dans ceux qui offrent un long congé parental. Dans les pays où le financement public du congé parental est limité, de nombreux parents qui travaillent se trouvent obligés soit de trouver des solutions sur le marché privé, où l'accès à des services de qualité est fortement tributaire de la capacité financière, soit de faire appel à des membres de la famille, des amis ou des voisins.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur C2 ; *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité,* 2012

Les prestations subventionnées pour le préprimaire sont plutôt plus développées dans les pays européens de l'OCDE que dans les autres pays de l'Organisation : En Europe, l'idée d'un accès universel des enfants âgés de 3 à 6 ans à ces prestations est généralement admise. La plupart des pays de cette région assurent à tous les enfants deux ans au moins de prestations gratuites financées sur fonds publics avant l'entrée dans l'enseignement primaire. À l'exception de l'Irlande et des Pays-Bas, les enfants ont généralement droit à ces prestations à partir de 3 ans, voire même plus tôt dans certains pays. En Europe, les programmes d'éducation des jeunes enfants sont souvent gratuits et rattachés aux établissements d'enseignement. Dans les pays de l'OCDE hors Europe, ces programmes ne sont généralement offerts gratuitement qu'à partir de 5 ans, même si de nombreux enfants sont scolarisés dès 4 ans en Australie, en Corée et dans certains États des États-Unis. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 18 % des dépenses des établissements préprimaires sont financées par des fonds privés. Néanmoins, cette proportion varie largement puisqu'elle va de 5 % ou moins en Belgique, en Estonie, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suède, à un extrême, à plus de 48 % en Australie, en Corée et au Japon, à l'autre extrême.

Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil, 2007, Chapitre 4 ; *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE,* 2012, Indicateur C2

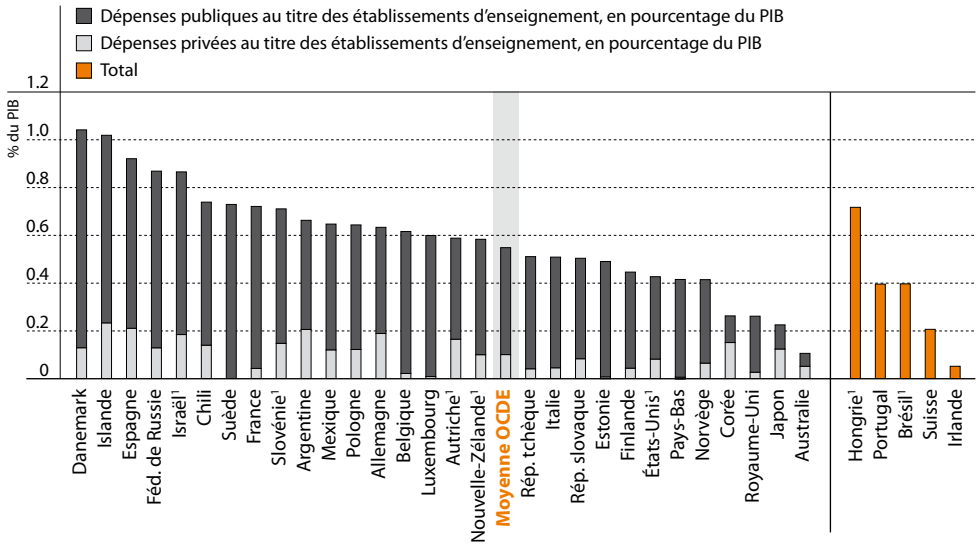
La participation à des programmes préprimaires entraîne plutôt de meilleurs résultats par la suite : Les résultats de l'enquête PISA (2009) montrent que, dans tous les pays de l'OCDE, les élèves de 15 ans ayant été scolarisés dans l'enseignement préprimaire pendant plus d'un an obtiennent en moyenne de meilleurs résultats que ceux qui ne l'ont pas été. Cette observation reste valable même en tenant compte de l'origine socio-économique. La différence entre les élèves ayant été scolarisés dans l'enseignement préprimaire pendant plus d'un an et ceux qui ne l'ont pas été s'établissait, en moyenne, à 54 points de score lors de l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit, soit plus d'une année de scolarité formelle. Les études dans le cadre du PISA montrent également que les élèves ont de meilleures performances lorsqu'ils ont suivi des programmes préprimaires plus longs, avec un taux d'encadrement plus élevé et des dépenses plus importantes par enfant.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur C2 ; *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage,* 2010, Chapitre 5

Graphique 1.2.

Dépenses au titre des établissements d'enseignement préprimaire, en pourcentage du PIB (2009)

Selon la provenance des fonds



1. Certaines dépenses au titre des services de garde de la petite enfance sont incluses.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement.

Source : OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. Données relatives à l'Argentine : Institut de statistique de l'UNESCO (Programme des indicateurs de l'éducation dans le monde). Tableau C2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932679509

Il y a 14 enfants pour chaque membre du personnel encadrant au niveau préprimaire dans les pays de l'OCDE, avec de grandes variations : Le taux d'encadrement (soit le nombre d'enfants par membre du personnel encadrant) joue un rôle clé dans la recherche de la qualité pour un meilleur développement de l'enfant, et constitue également un important indicateur des ressources consacrées à l'éducation. Les pays de l'OCDE comptent, en moyenne, 14 enfants par enseignant. Le taux d'encadrement va de plus de 20 en France, en Israël, au Mexique, en Turquie et, dans les pays partenaires, en Chine, à moins de 10 au Chili, en Estonie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Slovénie et en Suède. Certains pays comme l'Irlande et Israël font appel à des auxiliaires d'éducation au niveau préprimaire de manière intensive.

Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil, 2007 ; *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2012, Indicateur C2

Pour l'éducation des jeunes enfants, les pays mettent l'accent soit sur la préparation à l'école, soit sur la pédagogie sociale : Les pays de l'OCDE ont une conception différente du lien entre services destinés à la petite enfance et école primaire – ils cherchent tous à

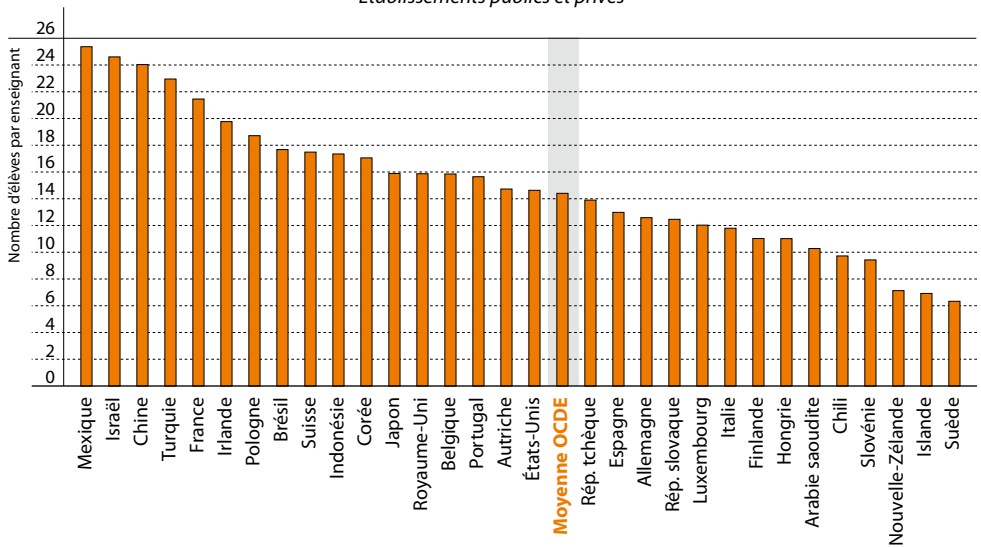
améliorer la coordination entre les deux, mais partent de prémisses différentes. On observe principalement deux démarches. La France et les pays anglophones envisagent plutôt ce lien du point de vue de l'école : l'éducation des jeunes enfants doit être alignée sur les objectifs de l'enseignement public et faire en sorte que les enfants acquièrent la « maturité scolaire ». En revanche, les pays héritiers d'une tradition de pédagogie sociale (pays nordiques et pays d'Europe centrale) voient l'accueil de la petite enfance comme un service spécifique orienté plutôt vers le soutien aux familles et l'épanouissement général des jeunes enfants.

Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil, 2007, Chapitre 3

Graphique 1.3.

Taux d'encadrement dans l'enseignement préprimaire (2010)

Établissements publics et privés



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'encadrement dans l'enseignement préprimaire.

Source : OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. Données relatives à la Chine et l'Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO (Programme des indicateurs de l'éducation dans le monde). Données relatives à l'Arabie saoudite : Institut de statistique de l'UNESCO. Tableau C2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932679528

La décentralisation a eu une conséquence positive : les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants ont été intégrés à l'échelon local, ce qui a permis une répartition plus efficace des ressources consacrées aux enfants : Ces nouveaux services sont généralement moins tributaires des délimitations traditionnelles des compétences que les services des administrations publiques. De nombreuses autorités locales en Allemagne, en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en France, en Hongrie, en Italie, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède ont fusionné les services destinés aux enfants

et les services d'éducation pour rendre la planification plus efficace et assurer la cohérence des services s'adressant aux jeunes enfants et à leur famille. Certaines autorités locales ont intégré l'administration et la formulation des politiques sans distinction de groupes d'âge et de secteurs : au Danemark, en Italie, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suède, par exemple, les autorités locales sont de plus en plus nombreuses à avoir réorganisé les responsabilités des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants et des écoles (parfois même d'autres services aux enfants) pour les confier à un service administratif unique et à une seule instance politique.

Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil, 2007, Chapitre 2

ORIENTATIONS POUR L'ACTION PUBLIQUE

Les mesures concernant l'éducation et l'accueil des jeunes enfants exigent une approche systémique et l'intégration des différentes formes d'éducation et d'accueil. Elles doivent permettre un accès universel à ces services et bénéficier d'un partenariat solide et à égalité avec le reste du système d'éducation. L'examen récent de ce secteur par l'OCDE (*Petite enfance, grands défis II*) envisage dix orientations possibles :

- **Placer le bien-être ainsi que le développement et l'apprentissage précoces du jeune enfant au centre des activités d'éducation et d'accueil :** Les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants ne doivent pas être accessoires aux politiques du marché du travail, en poursuivant un programme trop flou de développement de l'enfant, ou un service « parent pauvre » de l'éducation ; il faut donner la primauté à l'enfant, à son bien-être et à son apprentissage.

- **Aspirer à des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants favorables à un apprentissage largement ouvert, à la participation et à la démocratie :** Les fondements d'une démarche démocratique sont le renforcement des capacités de l'enfant et les droits reconnus aux parents de participer à l'éducation de leurs enfants, l'élément essentiel étant d'aider tous les enfants à apprendre à être, apprendre à faire, apprendre à apprendre et apprendre à vivre ensemble.

- **Assurer aux services de la petite enfance autonomie, financement et moyens :** Dans le respect des objectifs et des lignes directrices valables pour l'ensemble du système, les éducateurs et les services devraient avoir suffisamment d'autonomie pour pouvoir planifier et choisir les programmes destinés aux enfants qui leur sont confiés ; les orientations retenues devraient donner au personnel les moyens d'exercer cette autonomie et une approche participative.

- **Définir avec les parties prenantes des lignes directrices générales et des normes de programmes s'appliquant à l'ensemble des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants :** Des cadres pédagogiques, surtout s'ils ont été élaborés conjointement par les principales parties prenantes, contribuent à assurer une qualité plus uniforme des services

d'éducation et d'accueil des jeunes enfants dans leur ensemble, à guider et à soutenir les éducateurs, et à faciliter la communication entre éducateurs et familles.

- **Baser le financement public sur la réalisation d'objectifs pédagogiques de qualité :** La plupart des pays devraient doubler leur financement annuel par enfant pour que les taux d'encadrement et la qualification des effectifs arrivent à peu près au niveau de ceux du primaire ; les dépenses consenties devraient viser la réalisation d'objectifs pédagogiques de qualité, et pas seulement la création de places en nombre suffisant.
- **Améliorer les conditions de travail et la formation professionnelle des personnels de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants :** Les examens réalisés par l'OCDE ont mis en évidence plusieurs points faibles communs appelant une intervention : niveaux de recrutement et de rémunération faibles, surtout dans les services d'accueil de la petite enfance ; manque de qualifications en pédagogie du jeune enfant ; féminisation excessive du personnel ; et insuffisante diversité du personnel, ne correspondant pas à la diversité du quartier.
- **Créer les structures de gouvernance nécessaires à la transparence et à l'assurance de la qualité du système :** Il s'agit notamment d'unités bien charpentées d'experts des politiques, de moyens de collecte des données et de suivi, d'un organisme d'évaluation et d'un corps de conseillers pédagogiques ou d'inspecteurs.
- **Prendre en compte le contexte social du développement du jeune enfant :** Des services bien organisés devraient avoir pour objectif un projet large, mais réaliste, auquel les autres parties prenantes puissent souscrire, et servir en même temps à aider les parents à élever leurs enfants, à faciliter le travail des femmes et à concourir à l'insertion sociale des familles à bas revenu et des familles immigrées.
- **Encourager la participation de la famille et de la collectivité aux services destinés à la petite enfance :** L'expérience des enfants dans les différents environnements d'éducation et d'accueil des jeunes enfants se trouve fortement améliorée lorsque les parents et le personnel mettent l'information en commun et adoptent une approche homogène de la socialisation, des activités quotidiennes, du développement et de l'apprentissage ; la participation de la collectivité est importante, à la fois pour la fourniture des services et pour les possibilités de partenariat.
- **Réduire la pauvreté et l'exclusion des enfants par des interventions au niveau des politiques budgétaires, sociales et du travail, et accroître les ressources destinées aux enfants ayant des besoins pédagogiques divers dans le cadre de programmes universels :** Les recherches montrent qu'il est plus efficace d'accroître dans les programmes universels le financement et les ressources destinées à des services de qualité pour les enfants présentant différents désavantages et incapacités, que de mettre en place des programmes ciblés, qui entraînent ségrégation et stigmatisation.

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

Les études soulignent que les effets bénéfiques dépendent de la qualité des interventions précoces. La « boîte à outils » de l'OCDE relative à la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) présente cinq grands moyens d'action :

- **Fixer des objectifs et des règles en matière de qualité :** La définition d'objectifs de qualité et de règles explicites peut permettre d'affecter des ressources en fonction des domaines prioritaires, d'améliorer la coordination de services centrés sur l'enfant, de mettre les fournisseurs de services sur un pied d'égalité et d'aider les parents à opérer des choix éclairés.
- **Concevoir et mettre en œuvre des normes relatives aux programmes de cours :** Les normes relatives aux programmes de cours ou à l'apprentissage peuvent promouvoir une qualité égale de la fourniture d'EAJE dans différents environnements, aider le personnel à améliorer les stratégies pédagogiques et aider les parents à mieux comprendre le développement de l'enfant.
- **Améliorer les certifications, la formation et les conditions de travail :** Le personnel de l'EAJE joue un rôle clé dans le développement et l'apprentissage des enfants ; les domaines à réformer comprennent les certifications, la formation initiale, le développement professionnel et les conditions de travail.
- **Promouvoir l'implication des familles et de la collectivité :** Les parents et la collectivité doivent être considérés comme des partenaires œuvrant dans la même direction. L'environnement familial d'apprentissage et le voisinage jouent un rôle dans l'établissement d'un climat sain pour le développement et l'éducation des enfants.
- **Favoriser la collecte de données, la recherche et le suivi :** Les données, la recherche et le suivi sont des outils puissants pour améliorer les résultats des enfants et stimuler l'amélioration continue de la fourniture des services.

📖 *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité,* 2012, Résumé.

Références et autres ouvrages à consulter

OCDE (2007), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, Éditions OCDE.

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

OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, PISA, Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*, Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

2

Enseignement scolaire : Investissements, organisation et apprenants

Des investissements considérables ont été consacrés à l'enseignement scolaire dans les pays de l'OCDE, y compris dans les salaires des enseignants. On observe des points communs ainsi que des différences notables, comme par exemple au niveau des conceptions des enseignants (comme l'a démontré l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage [TALIS]) et de l'utilisation du temps scolaire. De nombreux travaux de l'OCDE ont analysé les caractéristiques des apprenants et de l'apprentissage ainsi que des enseignants, et ont étudié comment améliorer la direction des établissements d'enseignement. Le travail analytique entrepris pour le Sommet international annuel sur la profession enseignante reconnaît le rôle clé des enseignants dans le succès de l'enseignement scolaire et du changement éducatif. Les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ont permis des analyses sur des aspects spécifiques de l'enseignement scolaire, tels que la perception et la connaissance de l'environnement par les élèves. Les travaux portant sur le rôle éducatif des technologies ont montré l'importance de leur usage à domicile pour les résultats scolaires. Les orientations relatives à l'enseignement scolaire soulignent le besoin de professionnaliser et d'innover, ce qui implique des réformes pour que l'apprentissage efficace soit placé au cœur de l'enseignement scolaire, au lieu de se contenter de modifier les structures et les systèmes administratifs. L'OCDE continue à promouvoir et analyser la qualité de la conception et la sécurité des bâtiments scolaires.

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.

INTRODUCTION

La période de l'enseignement obligatoire – l'enseignement primaire, le premier cycle du secondaire et même, dans certains pays, le deuxième cycle du secondaire – est la phase essentielle de tous les systèmes d'éducation. Ces dernières années, des investissements considérables ont été consacrés à cette étape capitale du parcours éducatif, dont on reconnaît qu'elle constitue le socle de maintes réalisations ultérieures dans le domaine social, économique et éducatif. Les travaux de l'OCDE ont donc analysé avec de plus en plus de précision les caractéristiques des apprenants et des enseignants, et la nature des pratiques scolaires, y compris la direction des établissements d'enseignement.

Le rôle clé des enseignants (et des personnels de l'éducation en général) dans la réussite du système scolaire et dans le changement éducatif est universellement reconnu ; cette réalité est confirmée par les travaux de l'OCDE et notamment ces dernières années *via* le travail analytique en faveur du Sommet international annuel sur la profession enseignante (c'est-à-dire OCDE, 2011 et OCDE, 2012). L'étude *Améliorer la direction des établissements scolaires* propose des analyses approfondies relatives aux différentes approches de la direction de ces établissements, ainsi que des directives pratiques pour leur amélioration.

L'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de 2008 se fondait sur l'expérience de quelque 90 000 enseignants du premier cycle du secondaire et directeurs d'établissements d'enseignement dans 23 pays ; les premiers résultats ont été publiés en 2009. Le second cycle de TALIS aura lieu en 2013 et les pays auront l'opportunité d'étendre l'enquête à l'enseignement primaire et au deuxième cycle du secondaire. Les enquêtes triennales du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE menées en 2009 dans 65 pays et économies de par le monde, et 72 pays en 2012, permettent de réaliser des analyses ciblées portant sur l'enseignement scolaire, qui vont des attitudes et de la perception des élèves aux caractéristiques de l'environnement d'apprentissage, en passant par l'allocation des ressources. Le travail du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) sur les environnements d'apprentissage et l'utilisation de la technologie pour l'éducation, par exemple, représente un ensemble complémentaire d'études internationales sur des aspects spécifiques de l'enseignement scolaire. Le Centre pour des environnements pédagogiques efficaces (CELE) a poursuivi son travail afin d'identifier les méthodes permettant de concevoir et d'offrir des établissements d'enseignement sûrs, sains et de qualité.

PRINCIPALES CONSTATATIONS

Seule une minorité d'élèves dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires ne va pas au terme de la scolarité obligatoire : Le taux de scolarisation jusqu'à la fin des études obligatoires est généralement élevé dans la plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires, plus de 90 % des élèves achevant les cycles d'études correspondants. Les pays où plus de 10 % des élèves ne terminent pas la scolarité obligatoire sont l'Allemagne, l'Australie, la Belgique, le Chili, les États-Unis, la Hongrie, Israël, le Mexique, les Pays-Bas et la Turquie, et parmi les pays partenaires disposant de données, l'Argentine, le Brésil, la Fédération de Russie et l'Indonésie.

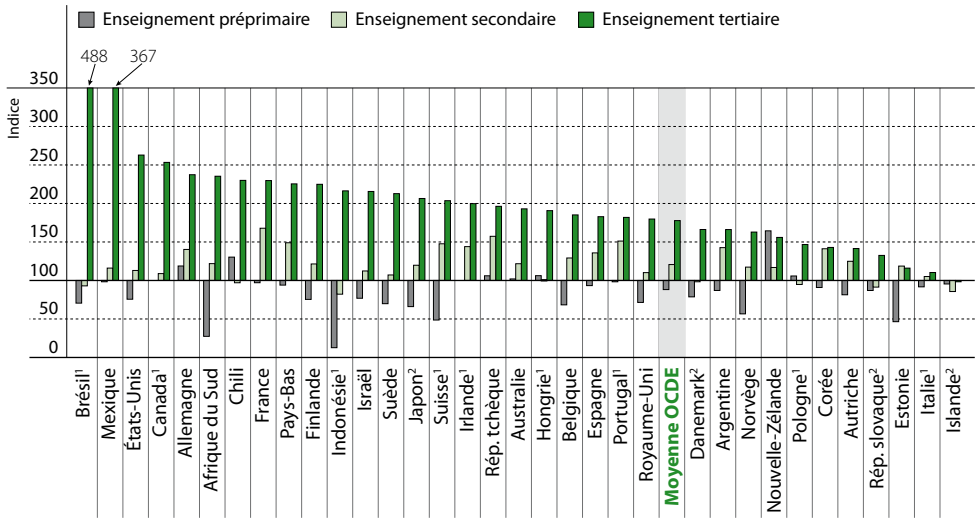
Toutefois, l'âge qui marque le terme de la scolarité obligatoire est relativement élevé dans 10 de ces 14 pays de l'OCDE et pays partenaires, s'établissant à 17 ou 18 ans [les exceptions étant le Mexique (15 ans) et la Turquie (14 ans), et pour les pays partenaires, l'Indonésie (15 ans)].

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur C1

Graphique 2.1.

Dépenses des établissements d'enseignement par élève/étudiant aux divers niveaux d'enseignement, tous services confondus, par rapport à l'enseignement primaire (2009)

Enseignement primaire = 100



Remarques : un coefficient de 300 dans l'enseignement tertiaire signifie que les dépenses des établissements d'enseignement par élève/étudiant sont trois fois plus élevées dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire.

Un coefficient de 50 dans l'enseignement préprimaire signifie que les dépenses des établissements d'enseignement préprimaire par élève représentent la moitié des dépenses des établissements d'enseignement primaire par élève.

1. Établissements publics uniquement.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

Les pays sont classés par ordre décroissant du rapport entre les dépenses des établissements d'enseignement par élève/étudiant dans l'enseignement tertiaire et dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. Données relatives à l'Argentine et l'Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO (Programme des indicateurs de l'éducation dans le monde). Données relatives à l'Afrique du Sud : Institut de statistique de l'UNESCO. Tableau B1.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932678920

Les dépenses par élève dans l'enseignement scolaire (y compris l'enseignement post-secondaire non tertiaire) ont augmenté dans tous les pays de l'OCDE depuis 2000, à la différence des dépenses dans l'enseignement tertiaire qui ont connu une évolution variable : Partant d'un indice égal à 100 en 2005 pour les dépenses par élève, cet indicateur de changement est passé à 115 en 2009 dans les pays de l'OCDE, bien plus que la moyenne de 74 en 2000 pour ces mêmes pays. (En comparaison, les dépenses par étudiant dans l'enseignement tertiaire sont passées à 109 en 2009 par rapport à 2005, l'indice étant même

en régression dans plusieurs pays pour la même période.) Au cours de la brève période depuis 2005, l'augmentation des dépenses par élève a été très marquée dans certains pays, l'indice atteignant 148 en République slovaque et, pour les pays partenaires, 166 au Brésil et 158 en Fédération de Russie.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur B1

Les dépenses des établissements d'enseignement par élève s'élèvent avec le niveau d'enseignement dans presque tous les pays de l'OCDE : Les dépenses par élève du secondaire sont, en moyenne, 1.2 fois plus élevées que celles par élève du primaire. Ce rapport dépasse 1.5 en France, au Portugal et en République tchèque. Les établissements d'enseignement des pays de l'OCDE dépensent, en moyenne, 1.8 fois plus pour un étudiant de l'enseignement tertiaire que pour un élève du primaire, mais les situations sont très variables. Par exemple, l'Autriche, la Corée, l'Estonie, l'Islande, l'Italie, la Pologne et la République slovaque dépensent moins d'1.5 fois plus pour un étudiant de l'enseignement tertiaire que pour un élève du primaire, alors que le Mexique dépense 3 fois plus, voire davantage.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur B1

Dans la plupart des systèmes scolaires, les classes sont plus nombreuses dans le premier cycle du secondaire que dans l'enseignement primaire : Dans le premier cycle du secondaire, la classe moyenne dans les pays de l'OCDE compte plus de 23 élèves, contre 21 élèves dans l'enseignement primaire. En Corée, en Grèce, au Japon, au Mexique et en Pologne, la classe moyenne compte quatre élèves de plus, ou davantage, dans le premier cycle du secondaire que dans l'enseignement primaire. Les exceptions à cette tendance générale sont le Royaume-Uni et, dans une moindre mesure, la Suisse. La taille des classes varie considérablement d'un pays à l'autre. Par exemple, dans le premier cycle du secondaire, il y a 20 élèves par classe, ou moins, au Danemark, en Estonie, en Finlande, en Islande, au Luxembourg, au Royaume-Uni, en Slovénie et en Suisse (établissements publics), et dans les pays partenaires, en Fédération de Russie, alors qu'il y en a plus de 34 par classe en Corée, et dans les pays partenaires, plus de 50 par classe en Chine.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur D2

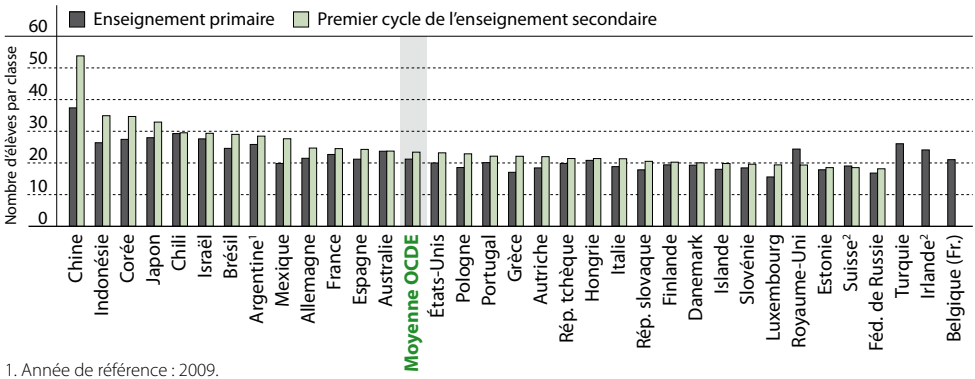
Dans la plupart de pays de l'OCDE, les salaires des enseignants du primaire et du secondaire ont augmenté en termes réels entre 2000 et 2010 : Entre 2000 et 2010, les salaires des enseignants du primaire et des premier et deuxième cycles du secondaire ont progressé en termes réels dans la plupart des pays de l'OCDE. Au Danemark, en Écosse en Estonie, en Irlande et au Portugal, les salaires ont augmenté d'au moins 20 % dans les trois niveaux d'enseignement. En République tchèque (primaire et premier cycle du secondaire) et en Turquie, les salaires ont doublé au cours de la dernière décennie. Parmi les pays disposant de données, il n'y a qu'en France et au Japon que les salaires des enseignants ont connu un déclin de plus de 5 % en termes réels. Généralement, les salaires ont moins progressé depuis 2005. Les exceptions sont le Danemark, l'Estonie, Israël (primaire et premier cycle du

secondaire), la Nouvelle-Zélande et les Pays-Bas (premier cycle du secondaire), où les salaires des enseignants ont davantage progressé après 2005.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur D3

Graphique 2.2.

Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et secondaire (2010)



1. Année de référence : 2009.

2. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la taille moyenne des classes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE. Données relatives à l'Argentine, la Chine et l'Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO (Programme des indicateurs de l'éducation dans le monde). Tableau D2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932680041

Certains pays appliquent pour l'emploi des enseignants un modèle « axé sur la carrière » et d'autres un modèle « axé sur le poste », chacun avec leurs propres points forts et points faibles : Avec les systèmes axés sur la carrière, l'enseignant peut compter rester longtemps dans la fonction publique où il entre tôt, et après le recrutement, son affectation est fonction de règles internes (c'est le cas, par exemple, en Corée, en Espagne, en France et au Japon). Ces systèmes permettent généralement d'éviter la pénurie d'enseignants, mais suscitent des préoccupations, car la formation des enseignants n'est pas nécessairement adaptée aux besoins des écoles et des élèves, et les enseignants ne sont guère incités à se développer professionnellement et à être en prise avec les besoins locaux. À l'inverse, les systèmes axés sur le poste permettent en général de choisir le « meilleur » candidat pour un poste donné, par recrutement à l'extérieur ou promotion interne, l'accès au corps enseignant étant ainsi plus ouvert pour ce qui est de l'âge ou de l'expérience acquise (c'est le cas, par exemple, au Canada, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse). Les problèmes caractéristiques de ces systèmes sont les pénuries d'enseignants, surtout en mathématiques, en sciences, etc., les difficultés rencontrées pour constituer un corps enseignant de qualité parmi les plus âgés, et les disparités plus marquées de qualité entre enseignants des districts et établissements d'enseignement attrayants et peu attrayants.

Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, 2006, Résumé

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

📖 *Créer des environnements efficaces pour l'enseignement et l'apprentissage : Premiers résultats de TALIS,* 2009, Chapitre 4 et Résumé

Les données de TALIS permettent d'analyser les pratiques d'enseignement et la participation des enseignants aux communautés d'apprentissage professionnelles, et montrent que :

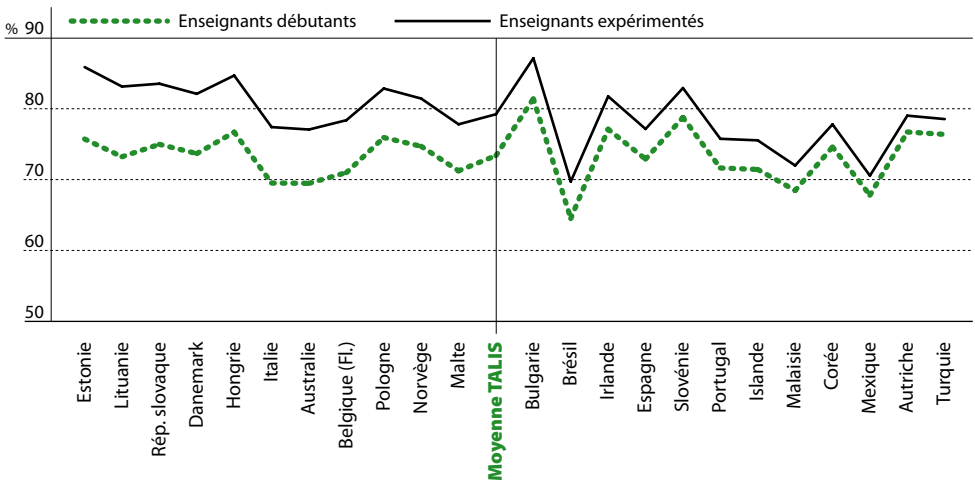
- **Un enseignement de qualité se caractérise par l'utilisation de diverses pratiques d'enseignement dans la classe, donnant accès à la fois à un apprentissage contrôlé par l'enseignant et à des activités d'apprentissage autonomes :** Bien que l'on observe l'utilisation d'une diversité de pratiques d'enseignement dans chaque pays analysé, seule une minorité d'enseignants fait état d'une utilisation relativement diverse et fréquente de différentes pratiques d'enseignement pendant les cours.
- **Peu d'enseignants appartiennent à une « communauté d'apprentissage professionnelle » :** Les données de TALIS indiquent que, alors que dans de nombreux pays des formes basiques de coopération entre les membres du personnel sont fréquentes, la participation à un parcours de réflexion et la collaboration, où les enseignants travaillent ensemble sur le cœur de leurs activités professionnelles, sont bien moins communes.
- **Les enseignants qui exploitent une plus grande diversité de pratiques d'enseignement et qui participent plus activement à des communautés d'apprentissage professionnelles font état de niveaux plus élevés d'efficacité personnelle et reçoivent davantage de feedback et d'évaluations sur leur enseignement ;** ils participent aussi davantage à des activités de développement professionnel en dehors de l'école.
- **La participation des enseignants à des pratiques coopératives est plus fréquente dans les établissements d'enseignement de plus grande taille.** Alors que les enseignants des établissements d'enseignement de moindre envergure étaient, en moyenne, davantage susceptibles d'utiliser plus fréquemment différentes pratiques d'enseignement pendant les cours, la participation à des pratiques coopératives, comme s'observer mutuellement entre enseignants, donner du feedback et jouer le rôle de mentor, de conseiller ou de spécialiste, est plus fréquente dans les établissements d'enseignement de plus grande taille.

- **Un nombre d'heures de travail plus élevé est associé à une utilisation fréquente de différentes pratiques d'enseignement pendant les cours et à la participation à des pratiques coopératives,** ce qui laisse supposer qu'un enseignement de qualité et des formes intensives d'apprentissage professionnel coopératif peuvent prendre du temps.

📖 *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS,* 2012, Chapitre 6

Graphique 2.3.

Proportion du temps passé en classe consacré à l'enseignement et à l'apprentissage, selon l'ancienneté des enseignants (débutants, expérimentés) (2008)



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart, entre enseignants débutants et enseignants expérimentés, de temps passé en classe qu'ils déclarent consacrer exclusivement à l'enseignement et l'apprentissage.

Remarque : dans tous les pays présentés dans ce graphique, on observe un écart statistiquement significatif entre les enseignants débutants et les enseignants expérimentés.

Source : OCDE, Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (2008).

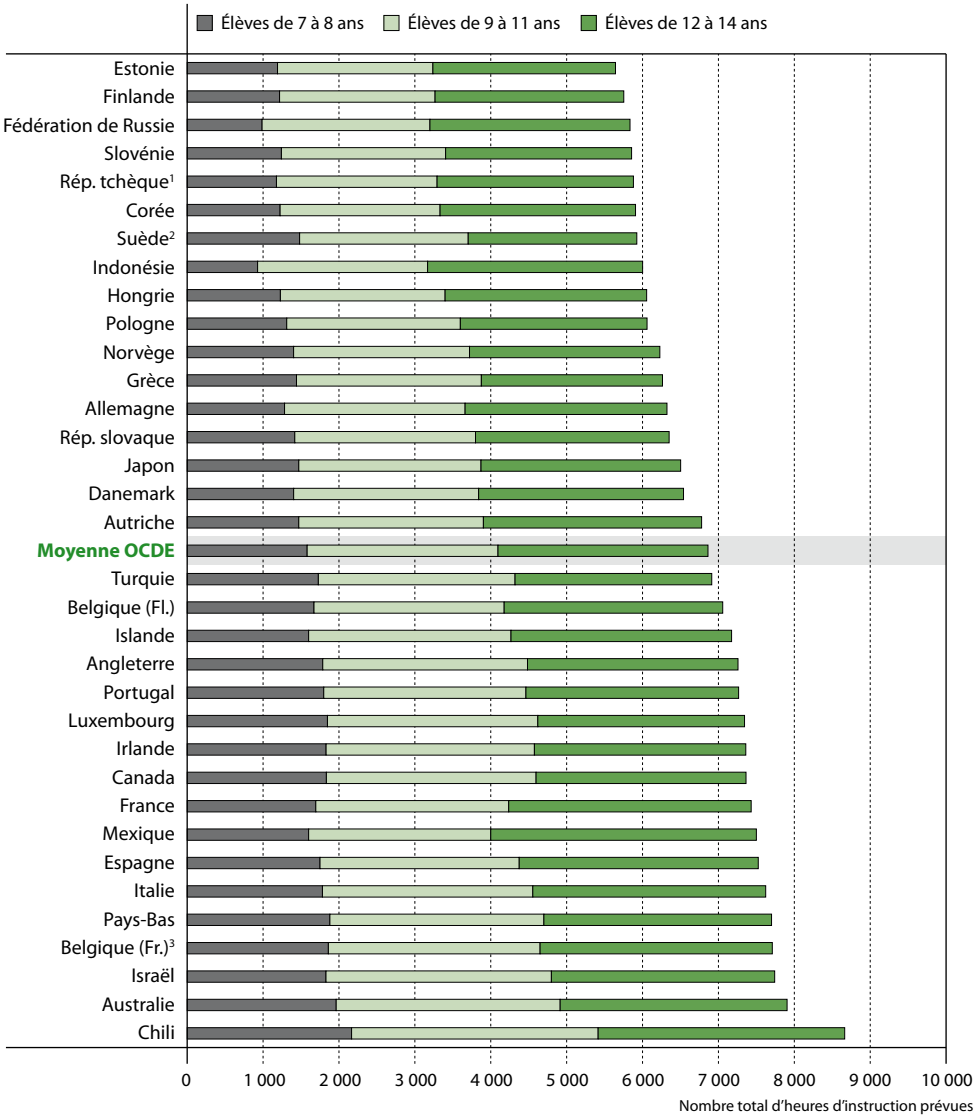
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932577897

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

📖 *Créer des environnements efficaces pour l'enseignement et l'apprentissage : Premiers résultats de TALIS,* 2009, Chapitre 5 et Résumé

Graphique 2.4.

Nombre total d'heures d'instruction prévues pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics (2010)



1. Nombre annuel d'heures minimum.

2. Estimation en raison de l'absence de données ventilées par âge.

3. La tranche d'âge « De 12 à 14 ans » comprend uniquement les élèves âgés de 12 et 13 ans.

Les pays sont classés par ordre croissant du nombre total d'heures d'instruction prévues.

Source : OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. Tableau D1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932679927

Les nouveaux enseignants du premier cycle du secondaire passent une proportion plus faible de leur temps à enseigner que leurs collègues plus expérimentés : Selon les enseignants ayant répondu à l'enquête TALIS, en moyenne, environ trois quarts du temps professionnel des nouveaux enseignants se passe réellement à enseigner et à apprendre, avec un léger écart entre les nouveaux enseignants et les enseignants expérimentés. Ce petit écart de temps non consacré à l'enseignement s'explique principalement par le pourcentage plus important de temps que les nouveaux enseignants passent à maintenir la discipline dans la classe. En moyenne, les nouveaux enseignants consacrent un peu plus de temps à la préparation de leurs leçons et un peu moins à enseigner et à effectuer des tâches administratives, mais l'importance de ces différences est faible dans la plupart des pays.

📖 *The Experience from New Teachers: Results from TALIS 2008,* 2012, Chapitres 2 et 5, et Résumé

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

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

Il n'y a pas d'association évidente entre un nombre élevé d'« heures d'instruction prévues » pour les élèves de 7 à 14 ans et des performances académiques plus élevées à l'âge de 15 ans : Les « heures d'instruction prévues » recouvrent les heures obligatoires et non obligatoires pendant lesquelles les établissements d'enseignement sont tenus d'assurer un enseignement aux élèves (le nombre réel d'heures peut être différent, avec des variations supplémentaires par région ou type d'établissement). Pour les élèves des pays de l'OCDE, la moyenne des heures d'instruction prévues pour les élèves de 7 à 14 ans se monte à 6 862 heures, la grande majorité d'entre elles étant obligatoire. Le temps d'instruction prévu varie fortement entre les pays de l'OCDE, de 5 644 heures en Estonie à 8 664 heures au Chili (l'Estonie requiert donc moins de deux tiers du temps d'instruction du Chili). Il est à noter que l'Estonie obtient toutefois de bons scores PISA et que deux pays où les scores sont particulièrement élevés – la Corée et la Finlande –

se caractérisent par un temps d'instruction prévu relativement faible, avec respectivement 5 908 et 5 753 heures.

📖 *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE,* 2012, Indicateur D1

Des performances élevées semblent être associées avec un nombre élevé d'heures relatives de cours normal et un nombre modéré d'heures absolues : Il semble que le rapport entre le nombre d'heures normales de cours et l'apprentissage hors de l'école joue un rôle essentiel. Dans les pays très performants, la plus grande partie du temps d'apprentissage des élèves (70 % à 80 %) se déroule pendant les heures normales de cours, alors que dans les pays moins performants, la moitié du temps d'apprentissage des élèves, voire davantage, se déroule en dehors des heures normales de cours. Une quantité supérieure d'heures ne confère pas en soi un avantage car dans de nombreux pays, on note que de nombreuses heures normales de cours de mathématiques sont en fait associées à des performances plus faibles par comparaison avec un nombre d'heures modéré. Les exceptions sont la Corée et, dans les pays et économies partenaires, Hong-Kong (Chine) et le Taipei chinois : les élèves qui passent de longues heures à apprendre les mathématiques dans des cours normaux y obtiennent de bien meilleurs résultats que les autres élèves.

📖 *Quality Time for Students: Learning In and Out of School,* 2011, Chapitre 4

La direction d'établissement joue un rôle clé dans la qualité de l'enseignement scolaire, en créant les conditions organisationnelles et éducatives propices à l'efficacité et à l'amélioration : De très nombreuses données provenant de recherches sur l'efficacité et l'amélioration de l'école mettent invariablement en évidence le rôle capital de la direction. Ce rôle est néanmoins complexe dans la mesure où les chefs d'établissement travaillent surtout en dehors de la classe, où se déroulent les activités d'enseignement et d'apprentissage. C'est pourquoi, au lieu d'avoir une influence directe sur la qualité, les chefs d'établissement agissent en créant les conditions propices pour bien enseigner et bien apprendre, en influant sur des facteurs tels que les motivations professionnelles, les compétences et l'environnement de travail. Leur influence est particulièrement importante dans quatre principaux domaines : l'amélioration de la qualité des enseignants ; la fixation des objectifs, l'évaluation et la responsabilisation ; la gestion stratégique des ressources ; et la collaboration avec les partenaires extérieurs.

📖 *Améliorer la direction des établissements scolaires : Volume 1 : Politiques et pratiques,* 2009, Chapitre 1

Les données du PISA permettent d'analyser l'utilisation de l'ordinateur dans les établissements d'enseignement et à la maison, de même que la relation entre cette utilisation et les performances scolaires. Sur la base des informations collectées en 2009, les principales constatations sont les suivantes :

- **Tous les élèves des pays de l'OCDE sont maintenant familiarisés avec les ordinateurs :** Moins de 1 % des élèves de 15 ans ont déclaré ne jamais avoir utilisé un ordinateur dans les pays de l'OCDE.

- **L'utilisation fréquente des ordinateurs à la maison n'est pas corrélée avec un usage équivalent à l'école :** Dans les pays de l'OCDE, la moyenne des élèves de 15 ans qui déclarent utiliser des ordinateurs à la maison s'élève à 93 %, contre seulement 71 % pour leur utilisation à l'école. Ces chiffres montrent que l'adoption des TIC pour l'apprentissage à l'école n'a pas progressé au même rythme que leur utilisation à la maison. La plupart des élèves ayant accès à un ordinateur à l'école, le faible niveau d'utilisation des TIC à l'école indique très vraisemblablement que les TIC n'ont pas encore été complètement intégrées dans les pratiques pédagogiques.
- **Il existe une plus forte corrélation entre les performances scolaires et l'utilisation de l'ordinateur à la maison qu'entre ces performances et l'utilisation de l'ordinateur à l'école :** Dans la plupart des pays, l'usage de l'informatique à la maison a tendance à être plus fréquent qu'à l'école. Dans chaque pays, les élèves qui répondent « rarement » ou « jamais » à la question de l'utilisation des ordinateurs à la maison obtiennent de moins bons résultats que leurs camarades qui déclarent les utiliser fréquemment. Toutefois, un usage plus intensif de l'ordinateur dans les établissements d'enseignement n'est pas associé à de meilleurs résultats.
- **Il existe une corrélation positive entre l'utilisation de l'ordinateur à la maison et de meilleures compétences de navigation et performances en compréhension de l'écrit électronique, alors qu'il n'y en a pas avec l'utilisation de l'ordinateur à l'école :** Après contrôle des capacités académiques des élèves, la fréquence de l'utilisation de l'ordinateur à la maison, et particulièrement dans le cadre des loisirs, présente une corrélation positive avec les compétences de navigation et les performances en compréhension de l'écrit électronique, contrairement à la fréquence de l'utilisation de l'ordinateur à l'école. Ces constatations font penser que les élèves développent principalement la littératie numérique en utilisant l'informatique à la maison pour leurs propres intérêts.

📖 *Résultats du PISA 2009 : Élèves en ligne : Technologies numériques et performances,* 2011, Résumé

Certains pays persistent à pratiquer couramment le redoublement, malgré son coût pour l'individu comme pour le système : Dans les pays de l'OCDE, 13 % des élèves de 15 ans ont redoublé au moins une année, soit au primaire, soit dans le secondaire. Cette proportion est particulièrement élevée en Belgique, en Espagne, en France, au Luxembourg et au Portugal, où le redoublement touche plus de 30 % des élèves. Le redoublement coûte cher, aussi bien pour les individus que pour la société. Ses coûts directs sont très élevés pour le système d'éducation car il impose une année supplémentaire d'enseignement et le retardement d'un an de l'entrée sur le marché du travail. Le coût économique total peut aller jusqu'à 20 000 équivalents USD pour chaque élève redoublant. En Belgique, en Espagne, aux Pays-Bas et au Portugal, les coûts directs du redoublement représentent plus de 8 % des dépenses annuelles au titre de l'enseignement primaire et secondaire. Les établissements d'enseignement ne sont pas incités à prendre en compte ce coût.

📖 *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools,* 2012 (à paraître en français), Chapitre 2 ; *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable,* 2007, Chapitre 4

L'enquête PISA montre que la connaissance de stratégies d'apprentissage efficaces est fortement liée aux performances en compréhension de l'écrit des élèves : L'enquête PISA 2009 a demandé à des élèves d'auto-évaluer dans quelle mesure ils ont connaissance de stratégies efficaces pour comprendre et résumer l'information. Dans les pays de l'OCDE, l'écart de performance en compréhension de l'écrit entre les élèves qui connaissent le mieux les stratégies de synthèse les plus efficaces et ceux qui les connaissent le moins s'élève à 107 points de score. Ces constatations soulignent également l'importance pour les parents, les enseignants et les établissements d'enseignement de fournir aux élèves le soutien et les outils nécessaires pour leur permettre de devenir des lecteurs et des apprenants efficaces.

📖 *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves,* 2011, Chapitre 2 et Orientations pour l'action publique

À travers le monde entier, les adolescents de 15 ans manifestent leur intérêt pour les problèmes environnementaux et considèrent que l'enseignement scolaire est leur principale source d'informations à ce sujet : Partout dans le monde, les élèves se déclarent très intéressés par les problèmes liés à l'environnement. Ils citent aussi l'école – et plus spécifiquement les cours de géographie et de sciences, mais pas seulement – comme étant l'endroit où ils apprennent le plus sur l'environnement. La prise de conscience environnementale des élèves semble être proportionnelle à leur niveau de connaissances et de compétences scientifiques. Par ailleurs, ceux qui possèdent un niveau de compétence plus faible en sciences environnementales ont tendance à être plus optimistes et espérer une amélioration de l'environnement dans le futur, ce qui souligne le rôle important que l'éducation peut jouer dans la prise de conscience des problèmes environnementaux.

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

Certains pays défendent vigoureusement le caractère public de l'enseignement en n'acceptant ni les subventions privées ni l'enseignement à domicile : Les établissements d'enseignement privé indépendants (non subventionnés par l'État) sont autorisés dans la plupart des systèmes d'éducation des pays de l'OCDE, même si leur fréquentation est généralement assez faible. Néanmoins, ils ne sont pas autorisés en Finlande, en République slovaque, en République tchèque et en Suède, ni en Corée pour ce qui concerne le premier cycle du secondaire. L'enseignement à domicile est également autorisé dans de nombreux pays, bien que moyennant le respect de certaines conditions, mais il n'est pas accepté en Allemagne, en Corée, en Espagne, en Grèce, au Japon, au Mexique et, dans les pays partenaires, au Brésil, ni pour le premier cycle du secondaire en République slovaque et en République tchèque.

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

Dans les pays du G20 membres de l'OCDE ou non, l'enseignement primaire et secondaire est principalement dispensé dans des établissements publics : En moyenne, dans les pays

de l'OCDE, 90 % des élèves du primaire sont inscrits dans des écoles publiques. La proportion est légèrement plus faible dans l'enseignement secondaire, avec 86 % des élèves du premier cycle de secondaire scolarisés dans un établissement public et 81 % des élèves du deuxième cycle du secondaire. Combinés, les établissements publics et privés subventionnés par l'État accueillent 97 % des élèves dans le premier cycle du secondaire et 95 % dans le deuxième cycle du secondaire. Ces pourcentages varient toutefois énormément d'un pays à l'autre. Par exemple, en Indonésie, 36 % des élèves du premier cycle du secondaire et 50 % de ceux du deuxième cycle du secondaire sont inscrits dans des établissements d'enseignement privé indépendants.

📖 *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2012, Indicateur C1

ORIENTATIONS POUR L'ACTION PUBLIQUE

L'analyse de l'enquête TALIS 2008 suggère les orientations politiques suivantes à l'égard des nouveaux enseignants et des enseignants expérimentés du premier cycle du secondaire :

- **Une différenciation professionnelle accrue entre les nouveaux enseignants et les enseignants expérimentés améliorerait l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles :** La réduction des responsabilités des nouveaux enseignants quant à l'enseignement leur donnerait plus de temps pour développer leurs compétences pédagogiques au début de leur carrière et augmenterait l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles.
- **Les nouveaux enseignants apprécient les évaluations et le feedback, et ils les considèrent comme importants pour améliorer leur enseignement :** Les évaluations et le feedback influencent également positivement la satisfaction professionnelle et le sentiment de sécurité professionnelle parmi les nouveaux enseignants. Il faut maintenir un feedback constructif afin qu'à mesure que les nouveaux enseignants actuels gagnent en maturité dans la profession, ils trouvent une réponse à leurs besoins de satisfaction professionnelle et de développement.
- **Il est nécessaire d'intensifier les programmes d'accompagnement et d'intégration, et de veiller à ce qu'ils apportent le feedback constructif si indispensable.** Tels qu'ils sont actuellement, les programmes d'accompagnement et d'intégration ne fournissent pas le feedback dont les nouveaux enseignants affirment avoir tant besoin. Les faits montrent également que plus les programmes d'accompagnement sont fréquents, plus ils ont une influence positive sur les résultats des élèves.
- **Les nouveaux enseignants ont besoin de soutien et de développement pour améliorer leurs pratiques de gestion de la classe.** L'enquête TALIS montre que les nouveaux enseignants considèrent qu'il est difficile de maîtriser les pratiques de gestion de la classe et de gérer les problèmes de discipline avec les élèves.

📖 *The Experience from New Teachers: Results from TALIS 2008,* 2012, Chapitre 6

Il convient d'améliorer, et ce de façon durable, la qualité de la direction des établissements d'enseignement. Quatre grands moyens d'action, utilisés conjointement, peuvent améliorer la direction des établissements :

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

Améliorer la direction des établissements scolaires : Volume 1 : Politiques et pratiques, 2009, Résumé ; *Améliorer la direction des établissements scolaires : La boîte à outils,* 2010

Les chefs d'établissement peuvent avoir une influence sur les performances des établissements et des élèves si on leur accorde une autonomie suffisante pour prendre des décisions importantes : Les directeurs d'établissement doivent pouvoir adapter les programmes d'enseignement aux besoins locaux, promouvoir le travail d'équipe entre les enseignants, et s'investir dans le suivi, l'évaluation et le développement professionnel des enseignants. Ils ont besoin de discernement lorsqu'ils établissent des orientations stratégiques, et ils doivent pouvoir développer des projets et des objectifs pour leur établissement et en contrôler les progrès sur la base de données qui leur permettent d'améliorer les pratiques.

Il faut aussi qu'ils puissent participer au recrutement des enseignants afin d'améliorer l'adéquation entre les candidats et les besoins de l'établissement. De plus, la préparation et la formation à la fonction de directeur sont fondamentales, et il peut être très bénéfique de développer des réseaux d'écoles afin de stimuler et d'étendre l'innovation, et d'élaborer divers programmes de cours, des services étendus et un soutien professionnel.

📖 *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World,* 2012, Chapitre 1

Les analyses récentes portant sur la technologie utilisée à des fins pédagogiques par les élèves de 15 ans et sa relation avec le taux de réussite ont donné lieu à quelques recommandations, au nombre desquelles :

- **Faire connaître auprès des éducateurs, des parents et des décideurs les conséquences d'une meilleure maîtrise des TIC :** Les décideurs doivent admettre que, dans nos sociétés du XXIe siècle, les élèves ont besoin de la technologie et de l'accès aux médias numériques pour leurs apprentissages. Les enseignants, et le monde de l'enseignement en général, doivent entendre ce message clair, tout comme les parents : ils assument une responsabilité centrale dans le développement de comportements responsables lors de l'utilisation des médias numériques.
- **Identifier et encourager le développement des aptitudes et compétences du XXIe siècle :** Les aptitudes et les compétences exigées par l'économie du savoir reposent sur les TIC ou sont améliorées par ces dernières. Les pouvoirs publics devraient identifier et conceptualiser l'ensemble des compétences indispensables afin de les intégrer aux prérequis éducatifs que les élèves doivent maîtriser à la fin de leur scolarité obligatoire.
- **Adopter des approches globales des TIC dans l'enseignement :** Nombre de pays n'ont pas mis en place de politiques globales pour l'utilisation scolaire des TIC. Les différents paramètres qui influencent l'utilisation des TIC à l'école sont un environnement général favorable, l'inclusion des TIC lors de la conception des programmes scolaires, et un engagement fort de la part des enseignants et de la direction à dispenser un enseignement riche en TIC. Les politiques actuelles et leurs résultats devraient être évalués de manière critique en tenant compte d'un tel cadre global.
- **Adapter les environnements scolaires face à la progression du nombre d'ordinateurs à l'école et des outils d'apprentissage numériques :** Les élèves doivent toujours pouvoir disposer d'un ordinateur et l'utiliser en fonction des travaux individuels ou de groupe à effectuer. Les gouvernements devraient offrir les conditions nécessaires pour favoriser les innovations et évaluer leurs effets.
- **Promouvoir un usage plus intensif de l'ordinateur à l'école ainsi que la recherche expérimentale sur ses effets :** Les bénéfices de l'utilisation de l'ordinateur à la maison dérivent en partie du fait que sa fréquence a dépassé un seuil critique, bien plus élevé que son utilisation à l'école, qui reste relativement marginale. Les gouvernements doivent

instaurer les incitations nécessaires afin que les enseignants s'investissent suffisamment dans les TIC pour que leurs bénéfices se matérialisent. Ils devraient aussi soutenir la création d'un socle factuel de méthodes efficaces.

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

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

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

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

Une étude récente sur la gouvernance des systèmes éducatifs complexes a révélé qu'un nombre croissant de pays de l'OCDE tend à développer les mesures de responsabilisation des établissements sur la base de scores obtenus à des tests (responsabilisation des performances des établissements), mesures impliquant plusieurs parties prenantes (les parents, les élèves, etc.). Cette étude a permis de formuler quelques recommandations clés pour rendre efficace la responsabilisation des multiples parties prenantes dans les établissements :

- **Identifier les parties prenantes pertinentes :** Le processus d'identification des parties prenantes peut être fortement influencé par la capacité d'une partie prenante à attirer l'attention des responsables scolaires par leur pouvoir, leur légitimité ou leur aspect indispensable vis-à-vis des établissements. Afin de s'assurer que l'identification des parties

prenantes ne se limite pas à ceux qui attirent l'attention, les établissements doivent s'efforcer d'impliquer des parties prenantes disposant d'un moindre pouvoir ou inactives.

- **Développer les capacités des parties prenantes :** Cela s'avère particulièrement important lorsque l'on établit des relations de responsabilisation avec des parties prenantes plus faibles qui pourraient ne pas disposer des connaissances nécessaires ou d'une maîtrise suffisante de la langue pour s'impliquer totalement dans les processus de responsabilisation.
- **Encourager une auto-évaluation apportant des informations concrètes sur la qualité et les processus des établissements :** Une auto-évaluation scolaire appropriée impose une « maîtrise évaluative » aussi bien de la part des responsables de l'établissement que des enseignants et autres personnels professionnels. Les chefs d'établissement devraient donner du pouvoir au personnel impliqué, être ouverts vis-à-vis des parents et des membres de la collectivité locale, et être tenus responsables à l'égard de ces derniers. Ils doivent aussi créer des liens entre les enseignants et le personnel éducatif et les exigences externes liées au processus de responsabilisation.

📖 « Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 85, 2012

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

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

📖 *Recommandation de l'OCDE relative aux lignes directrices sur la sûreté sismique des établissements scolaires*, 2005 ; School Safety and Security: Keeping Schools Safe in Earthquakes, 2004

Références et autres ouvrages à consulter

Hooge, E., T. Burns et **H. Wilkoszewski** (2012), « Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation,* n° 85, Éditions OCDE.

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

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

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

OCDE (2007), *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*, Éditions OCDE.

OCDE (2009), *Améliorer la direction des établissements scolaires : Volume 1 : Politiques et pratiques,* Éditions OCDE.

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

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

OCDE (2010), *Améliorer la direction des établissements scolaires : La boîte à outils,* Éditions OCDE.

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

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

OCDE (2010), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, Éditions OCDE.

OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III),* Éditions OCDE.

OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Élèves en ligne : Technologies numériques et performances (Volume VI),* Éditions OCDE.

OCDE (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, Éditions OCDE.

OCDE (2011), *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*, Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, à paraître en français, Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*, Éditions OCDE.

OCDE (2012), *The Experience from New Teachers: Results from TALIS 2008*, Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation*, Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*, Éditions OCDE.

3

Transitions au-delà de la formation initiale

Les analyses de l'OCDE ont examiné les questions, les dispositifs et les politiques en rapport avec les transitions au-delà de la scolarité obligatoire. La poursuite des études au moins jusqu'à l'achèvement du deuxième cycle du secondaire est de plus en plus la norme dans l'ensemble des pays de l'OCDE. À côté d'évolutions communes, il existe des différences très nettes concernant, par exemple, les proportions relatives de jeunes qui s'orientent vers des filières générales ou professionnelles, ou encore la possibilité d'associer formation et emploi. L'enseignement et la formation professionnels – qui ont été quelque peu négligés par rapport à l'enseignement général et aux programmes universitaires, et qui souvent ne répondent pas de manière satisfaisante aux attentes du marché du travail – ont fait l'objet d'études récentes de l'OCDE débouchant sur la publication Formation et emploi : Relever le défi de la réussite. *Dans ses orientations pour l'action publique, l'OCDE a souligné la nécessité d'accroître le nombre, la diversité, la pertinence et la transparence des différentes filières, de les intégrer dans une perspective de formation tout au long de la vie, et de protéger dans le même temps les personnes les plus vulnérables tandis que d'autres s'orientent vers des études plus poussées et accèdent à l'emploi. L'OCDE a publié récemment sa* Stratégie sur les compétences, *un cadre stratégique intégré et intergouvernemental visant à aider les pays à identifier les points forts et les points faibles de leurs compétences nationales existantes et de leurs systèmes de compétences, à les comparer à l'échelle internationale et à développer des politiques pour les améliorer.*

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.

INTRODUCTION

Les analyses de l'OCDE ont largement mis en évidence les questions, les dispositifs et les politiques en rapport avec les transitions au-delà de la scolarité obligatoire. La poursuite des études au moins jusqu'à l'achèvement du deuxième cycle du secondaire est de plus en plus la norme dans l'ensemble des pays de l'OCDE. À côté d'évolutions communes, il existe des différences très nettes concernant par exemple les proportions relatives de jeunes qui s'orientent vers des filières générales ou professionnelles, ou encore la possibilité d'associer formation et emploi. Les études menées par l'OCDE sur l'orientation, les systèmes d'information et la délivrance des titres et diplômes ont révélé de nombreuses possibilités d'améliorer les transitions. Les orientations pour l'action publique ont souligné la nécessité d'accroître le nombre, la diversité, la pertinence et la transparence des différentes filières, et de protéger dans le même temps les personnes les plus vulnérables tandis que d'autres s'orientent vers des études plus poussées et accèdent à l'emploi, messages qui ont encore gagné en pertinence depuis le début de la crise économique.

L'enseignement et la formation professionnels (EFP) n'avaient pas fait l'objet d'études approfondies par l'OCDE auparavant. Cette dernière a donc procédé récemment à des analyses des politiques d'EFP et des innovations systémiques dans le secteur de l'EFP. Le travail au niveau du secondaire ainsi que les apprentissages, repris dans le nouveau rapport d'envergure *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*, seront maintenant étendus vers le rôle de l'enseignement professionnel post-secondaire et tertiaire pour baliser les chemins vers l'emploi.

L'OCDE a publié récemment sa *Stratégie sur les compétences*, un cadre stratégique intégré et intergouvernemental destiné à aider les pays à mieux comprendre comment investir dans les compétences de manière à transformer les vies et à stimuler les économies. Elle vise à aider les pays à identifier les points forts et les points faibles de leurs compétences nationales existantes et de leurs systèmes de compétences, à les comparer à l'échelle internationale et à développer des politiques pour les améliorer. À l'avenir, l'OCDE soutiendra les pays dans le développement et l'analyse de leurs stratégies relatives aux compétences.

PRINCIPALES CONSTATATIONS

L'enseignement secondaire scolarise désormais l'essentiel des jeunes de 17 ans dans les pays de l'OCDE : À l'âge de 17 ans, près de 9 jeunes sur 10 (87 %) dans les pays de l'OCDE sont scolarisés dans l'enseignement secondaire. Dans certains pays, c'est la quasi-totalité de ce groupe d'âge, avec 95 % ou plus, qui est scolarisée à ce niveau d'enseignement (Belgique, Finlande, Hongrie, Pologne, Portugal, République tchèque, Slovénie et Suède). À l'inverse, seule une minorité de jeunes de 17 ans est scolarisée dans le secondaire au Mexique (49 %). Les pays ne disposent pas tous de statistiques sur les jeunes de 17 ans qui suivent déjà des études post-secondaires non tertiaires, mais parmi ceux dont les données sont disponibles, l'Autriche se distingue avec une minorité non négligeable de ce groupe d'âge (12 %) ayant déjà accédé à des formations de ce type. En outre, dans certains pays, un petit nombre de jeunes

de ce groupe d'âge a déjà entamé des études tertiaires (par exemple en Allemagne [3 %], en Australie [5 %], au Canada [3 %], en Irlande [5 %], au Mexique [3 %], en Nouvelle-Zélande [3 %] et aux Pays-Bas [7 %]).

📖 *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2012, Indicateur C1

Dans les pays de l'OCDE, près des trois-quarts des jeunes de 18 ans sont encore scolarisés (73 %) et plus d'un cinquième d'entre eux suit déjà une formation post-secondaire : Dans certains pays, la grande majorité de ce groupe d'âge se trouve encore dans l'enseignement secondaire à l'âge de 18 ans : 80-90 % au Danemark, en Islande, en Norvège, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie, et plus de 90 % en Finlande (93 %), en Pologne (91 %) et en Suède (94 %). Dans d'autres pays, un effectif considérable de ce groupe d'âge a déjà entamé des formations de l'enseignement tertiaire – un tiers ou plus des jeunes de 18 ans en Belgique (36 %), aux États-Unis (43%), en Grèce (43 %) et en Irlande (36 %), et près de deux tiers en Corée (65 %). En Autriche (21%) et en Irlande (23%), plus d'un jeune de 18 ans sur cinq est scolarisé dans des formations post-secondaires non tertiaires, contre une moyenne de 3% pour les pays de l'OCDE.

📖 *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2012, Indicateur C1

Les taux de scolarisation des jeunes âgés de 15 à 19 ans ont augmenté de plus de 10 points de pourcentage ces 15 dernières années dans les pays de l'OCDE : Les taux de scolarisation des jeunes âgés de 15 à 19 ans ont progressé, en moyenne, de 10.4 points de pourcentage entre 1995 et 2010 dans les pays de l'OCDE. Pour la même période, cette augmentation a même atteint plus de 20 points de pourcentage en Grèce, en Hongrie, en République tchèque et en Turquie (alors que la taille de la cohorte de ce pays a connu l'accroissement le plus élevé de tous les pays de l'OCDE), et elle s'est établie à 15 points de pourcentage, voire davantage, en Irlande, au Mexique, en Pologne et au Portugal. Les taux de scolarisation sont restés stables en Allemagne, en Belgique, au Canada (jusqu'à 2009), en Israël et aux Pays-Bas, où (sauf pour Israël), plus de 85 % des jeunes âgés de 15 à 19 ans étaient déjà scolarisés. Par contre, ils ont connu un déclin de 89 % à 84 % en France pendant la même période.

📖 *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2012, Indicateur C1

L'achèvement du deuxième cycle du secondaire est devenu la norme au cours des 15 dernières années : En 1997, en moyenne dans les pays de l'OCDE, seuls deux tiers environ (64 %) des individus âgés de 25 à 64 ans avaient atteint le deuxième cycle du secondaire. En 2010, cette proportion avait augmenté de 10 points de pourcentage (pour atteindre 74 %). Aujourd'hui, la proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire parmi les individus âgés de 25 à 64 ans n'est inférieure à 70 % que dans quelques pays – en Espagne, en Grèce, en Islande, en Italie, au Mexique, au Portugal et en Turquie. Dans certains pays, cette proportion a connu une progression spectaculaire d'une génération à l'autre. Par exemple, au Chili, en Corée, en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Italie et au Portugal, elle a progressé de 30 %, voire davantage, entre la cohorte la plus âgée (55 à 64 ans) et la plus jeune (25 à 34 ans).

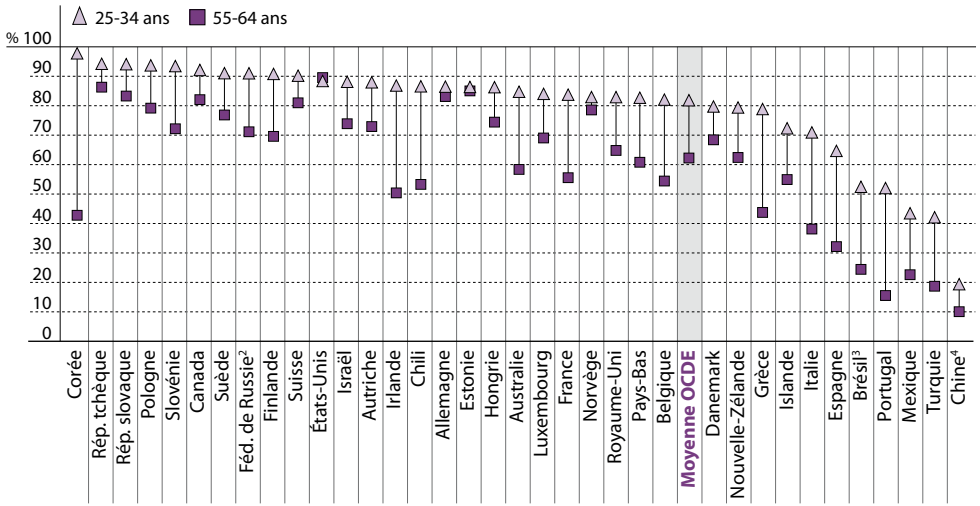
Par contre, elle n'a augmenté que très faiblement, ou a même régressé, dans les pays où la proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire était traditionnellement élevée pour les générations précédentes. À titre d'exemple, la proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire a progressé de moins de 5 points de pourcentage entre les 55-64 ans et les 25-34 ans en Allemagne, en Estonie et en Norvège ; elle a baissé légèrement aux États-Unis.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur A1

Graphique 3.1.

Proportion de titulaires d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire[1] dans la population (2010)

En pourcentage, selon le groupe d'âge



1. Les programmes courts de niveau CITE 3C sont exclus.

2. Année de référence : 2002.

3. Année de référence : 2009.

4. Année de référence : 2000.

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

Source : OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. Tableau A1.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932677932

Contrairement à une tendance historique de très longue date, les jeunes femmes sont maintenant davantage susceptibles d'obtenir un diplôme du deuxième cycle du secondaire que les jeunes hommes dans presque tous les pays de l'OCDE : Dans tous les pays disposant de données, les garçons sont davantage susceptibles de ne pas être diplômés du deuxième cycle du secondaire. En moyenne, 74 % des filles achèvent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les temps prévus, contre 66 % des garçons, ce qui va

à l'encontre de la tendance historique. En Islande et en Norvège, la proportion de filles diplômées du deuxième cycle du secondaire dépasse celle des garçons dans le même cas de plus de 15 points de pourcentage. Cet écart n'est inférieur à 5 points de pourcentage qu'en Corée, en Finlande, au Japon, en République slovaque et en Suède, mais toujours à l'avantage des filles.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur A2

Plus de huit jeunes sur dix termineront avec succès une formation du deuxième cycle du secondaire à un moment donné de leur vie : Sur la base des taux actuels d'obtention d'un diplôme, 84 % des jeunes termineront avec succès leur formation du deuxième cycle du secondaire à un moment donné de leur vie ; dans les pays du G20, cette proportion s'établira à 78 %. Dans certains pays, il n'est pas rare que les élèves soient diplômés du deuxième cycle du secondaire après 25 ans : cela concerne environ 10 % des diplômés du deuxième cycle du secondaire au Danemark, en Finlande et en Norvège, jusqu'à 20 % d'entre eux en Islande, et plus de 40 % d'entre eux au Portugal.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur A2

Dans les pays de l'OCDE, les jeunes adultes peuvent à présent espérer être scolarisés pendant 7 ans entre l'âge de 15 et 29 ans : Une vision synthétique des taux actuels de scolarisation des jeunes entre la fin de l'adolescence et la vingtaine révèle que pas loin de la moitié de cette période (7.0 années) sera désormais consacrée aux études. Dans cette tranche d'âge, 8 années ou plus sont consacrées à l'éducation au Danemark, en Finlande, en Islande (pour les femmes), au Luxembourg (pour les femmes), aux Pays-Bas, en Slovénie et en Suède (pour les femmes). L'« espérance de scolarisation » de ce groupe d'âge de transition est en règle générale plus longue parmi les jeunes femmes que parmi les jeunes hommes, avec des exceptions (Allemagne, Corée, Japon, Mexique, Pays-Bas, Suisse et Turquie). En Islande, en Italie, en Norvège, en Slovénie et en Suède, une jeune femme peut s'attendre à être scolarisée en moyenne un an de plus au moins qu'un jeune homme.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur C5

Certains pays n'associent pas formation et emploi pour les jeunes adultes : Le parcours suivi pendant la période de 7 années d'études, en moyenne, entre l'âge de 15 et 29 ans varie considérablement d'un pays à l'autre, en particulier sur la question de l'emploi pendant les études. Dans certains pays, ces années sont essentiellement consacrées aux études, sans que celles-ci soient associées à un emploi. Ainsi, moins de 12 mois, en moyenne, entre l'âge de 15 et 29 ans sont comptabilisés comme période à la fois d'études et d'emploi, pour les hommes comme pour les femmes, dans les pays suivants : Belgique (0.6 sur 7.0 années d'études entre l'âge de 15 et 29 ans), Corée (0.8 sur 6.8), Espagne (0.7 sur 6.0), France (0.9 sur 6.6), Grèce (0.4 sur 6.6), Hongrie (0.3 sur 7.2), Italie (0.4 sur 6.8), Japon (0.8 sur 6.2, jusqu'à 24 ans), Luxembourg (0.7 sur 8.2), Portugal (0.6 sur 6.5), République slovaque (0.9 sur 6.9) et Turquie (0.8 sur 4.7).

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur C5

Dans d'autres pays, nombre des jeunes qui sont en « formation » occupent également un emploi : D'autres pays sont dotés d'un « modèle mixte » dans lequel les jeunes occupent un emploi pendant une partie importante de leurs années d'études, y compris dans le cadre des programmes de formation en alternance (travail et études). De fait, dans certains pays, les jeunes occupent un emploi durant plus de la moitié de la période où ils sont encore scolarisés (Australie, Danemark, Islande, Pays-Bas et Suisse).

📖 *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2012, Indicateur C5

La répartition relativement égale des élèves entre les filières générale et professionnelle d'enseignement du deuxième cycle du secondaire dans l'ensemble de la zone de l'OCDE masque de très grands écarts d'un pays à l'autre : Dans le deuxième cycle du secondaire, un peu plus de la moitié des élèves est scolarisée en filière générale (54 %) et l'autre moitié, en filières préprofessionnelle et professionnelle. Plus de 65 % des élèves sont scolarisés en filière « générale » au Canada, au Chili, en Corée, en Estonie, en Grèce, en Hongrie, en Islande, au Japon, au Mexique, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, et dans les pays partenaires, en Argentine et au Brésil. En revanche, plus de 65 % des élèves sont scolarisés en filière professionnelle en Autriche, en Belgique, en Finlande, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse.

📖 *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2012, Indicateur C1

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

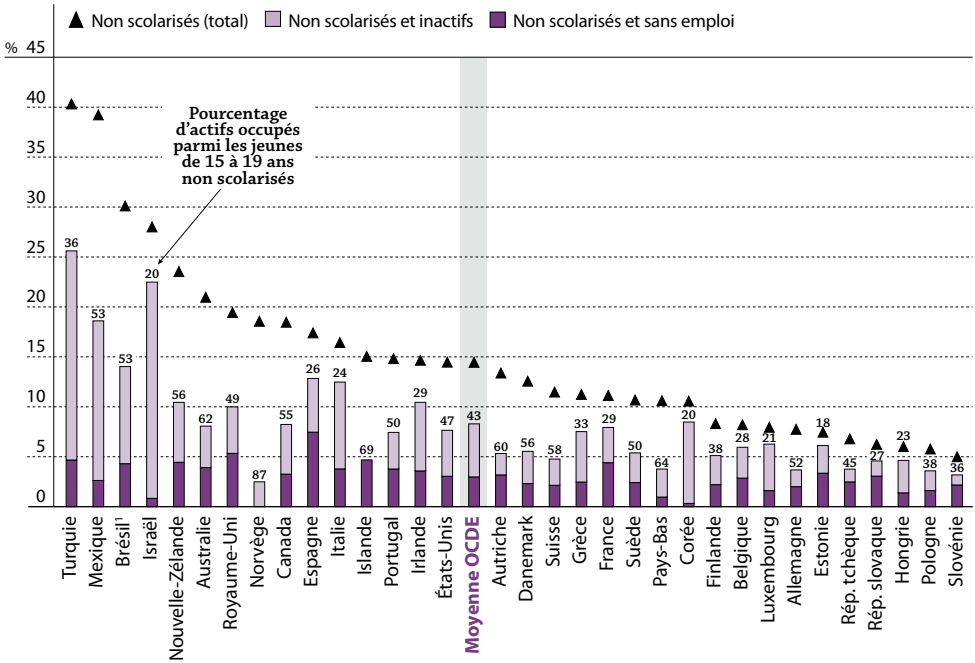
📖 *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*, 2010, Résumé et orientations, et Chapitre 1

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

📖 *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*, 2010, Résumé et orientations, et Chapitre 2

Graphique 3.2.

Pourcentage d'individus non scolarisés et sans emploi ou inactifs parmi les jeunes âgés de 15 à 19 ans (2010)



1. Année de référence : 2009.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de jeunes non scolarisés âgés de 15 à 19 ans.

Source : OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. Tableau C5.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932679756

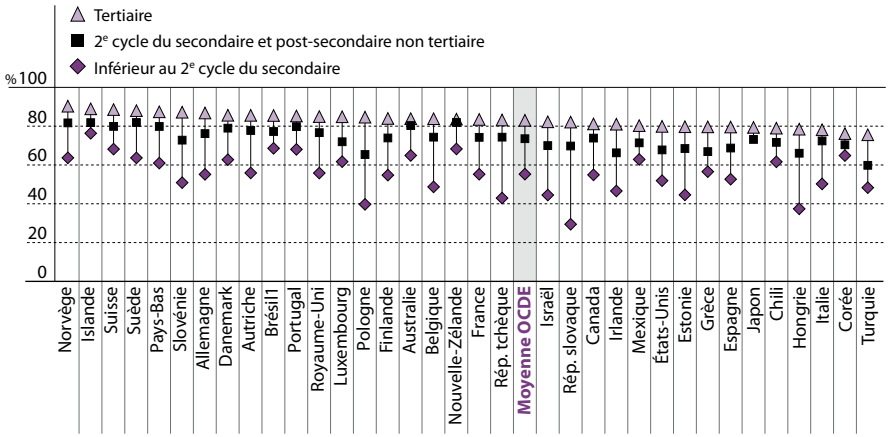
Dans les pays de l'OCDE, environ un jeune adulte sur six n'est ni employé, ni dans un parcours d'éducation ou de formation : Après plusieurs années de déclin, la proportion de jeunes âgés de 15 à 29 ans non scolarisés et sans emploi – la population « NEET » – a connu une augmentation rapide depuis le début de la crise économique, jusqu'à atteindre une proportion de 16 % dans les pays de l'OCDE en 2010. Cette proportion diffère toutefois considérablement d'un pays à l'autre. À un extrême, on trouve, l'Espagne, l'Irlande, Israël, l'Italie, le Mexique et la Turquie, où plus de 20 % des jeunes adultes sont non scolarisés et sans emploi, et à l'autre, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, la Slovénie et la Suisse, où cette proportion est inférieure à 10 %. Cette augmentation reflète les difficultés auxquelles les jeunes doivent faire face, en ces temps de récession internationale.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Éditorial et Indicateur C5

Encadré 3.1. **Éducation et crise économique**

La crise économique a affecté le marché du travail de différentes façons. Le travail à temps partiel a augmenté, le nombre d'heures de travail réellement effectuées par les salariés à plein temps a baissé et le nombre de salariés ayant un contrat temporaire a connu un déclin en Europe. Alors que le taux de chômage a augmenté de 2.4 points de pourcentage entre 2008 et 2010 dans les pays de l'OCDE (passant de 6.1 % à 8.5 %), l'ampleur de cette augmentation varie en fonction de l'âge et du niveau de formation.

Pourcentage d'actifs occupés dans la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation (2010)



Lecture du graphique : ce graphique montre la corrélation positive entre emploi et formation. La probabilité de travailler augmente avec l'élévation du niveau de formation. Ce sont les diplômés de l'enseignement tertiaire qui affichent le taux d'emploi le plus élevé, par comparaison avec les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et avec les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, l'importance de l'avantage que procure ce niveau de formation en termes d'emploi varie selon les pays.

1. Année de référence : 2009.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. Tableau A7.3a. Voir les notes à l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932678464

Les jeunes ont été les principales victimes. Le taux de chômage des jeunes âgés de 15 à 24 ans a progressé de 4 points de pourcentage, passant de 12.7 % à 16.7 % entre 2008 et 2010. Le marché du travail est devenu plus sélectif et le manque de compétences et d'expérience pertinentes provoque un risque accru de chômage pour les nouveaux arrivants. Plus le niveau de formation est élevé, plus ce risque se réduit.

…

Les personnes qui possèdent un niveau de formation plus élevé ont mieux évité le chômage et conservé leur emploi pendant la crise économique. Le taux de chômage des individus âgés de 25 à 64 ans non diplômés du deuxième cycle du secondaire a augmenté de 3.8 points de pourcentage entre 2008 et 2010, alors que celui des diplômés du deuxième cycle du secondaire n'a progressé que de 2.7 points de pourcentage, et celui des diplômés de l'enseignement tertiaire, de seulement 1.4 point de pourcentage sur la même période. L'accroissement du taux de chômage est particulièrement notable parmi les hommes non diplômés du deuxième cycle du secondaire, par comparaison avec les femmes bénéficiant du même niveau de formation (4.3 points de pourcentage contre 2.3 points de pourcentage).

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

📖 *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*, 2010, Résumé et orientations, et Chapitre 3

Dans la plupart des pays, le pourcentage d'élèves ayant des besoins particuliers qui bénéficient de ressources supplémentaires est nettement plus faible dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et dans le primaire : Dans le cas des élèves handicapés, un pourcentage médian de 1.6 % bénéficie de financements supplémentaires dans le deuxième cycle du secondaire, contre 3.3 % dans le premier cycle. (L'Angleterre est le seul pays où le pourcentage d'élèves concernés ne baisse pas entre les deux niveaux d'enseignement.) De même, la proportion d'élèves obtenant des ressources financières supplémentaires au titre de difficultés d'apprentissage est plus faible dans le deuxième cycle du secondaire que dans le premier, sauf là encore en Angleterre. S'agissant des élèves souffrant de désavantages sociaux et admis à ce titre au bénéfice de ressources supplémentaires, les pourcentages accusent de

nouveau une baisse entre les deux niveaux d'enseignement dans la plupart des pays, la République slovaque étant la seule à afficher une progression marginale entre le premier et le deuxième cycle du secondaire.

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

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

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

ORIENTATIONS POUR L'ACTION PUBLIQUE

La *Stratégie sur les compétences de l'OCDE* constitue un cadre stratégique intégré et intergouvernemental destiné à aider les pays à mieux comprendre comment investir dans les compétences de manière à convertir de meilleures compétences en de meilleurs emplois, à stimuler la croissance économique et l'inclusion sociale. À cette fin, le premier levier d'action à mettre en place est le **développement des compétences pertinentes :**

- **Recueillir et utiliser des informations sur l'évolution de la demande de compétences afin d'orienter leur développement**. Il faut aujourd'hui des compétences bien plus élevées que jamais. Les changements dans la demande de compétences doivent être identifiés, formulés et traduits en programmes de cours pertinents.
- **Associer les partenaires sociaux** à l'élaboration et l'offre de programmes d'enseignement et de formation.
- **Garantir la qualité des programmes d'enseignement et de formation.** Les établissements doivent être régis dans le respect d'un cadre d'assurance qualité clair dont le rôle est à la fois la responsabilisation et l'amélioration des résultats, combinant évaluations interne et externe sans pour autant représenter une charge administrative excessive.
- **Promouvoir l'équité en garantissant l'accès à une formation de qualité et la réussite pour tous.** Les solutions à envisager sont l'investissement dans un enseignement préscolaire et scolaire de qualité, l'apport d'un soutien financier aux élèves défavorisés, l'éducation plus tard dans la vie et les options de seconde chance.
- **Veiller au partage des coûts et éviter que les systèmes d'imposition ne découragent l'investissement dans l'apprentissage.** Les employeurs peuvent instaurer un climat

propice à l'apprentissage et les gouvernements peuvent mettre au point des incitations financières et des politiques fiscales favorables qui encouragent les individus et les employeurs à investir dans la formation après la scolarité obligatoire.

- **Garder une vision à long terme du développement des compétences,** même en période de crise économique.
- **Faciliter l'entrée de migrants qualifiés.** Il pourrait être nécessaire d'établir des canaux de recrutement formels, y compris de migrants peu qualifiés, afin de combler les lacunes en matière de compétences.
- **Concevoir des politiques qui encouragent les étudiants en mobilité internationale à rester sur le territoire après leurs études.** Plusieurs pays de l'OCDE ont assoupli leur politique d'immigration pour permettre aux élèves en mobilité internationale de travailler pendant leurs études et pour les encourager à rester à l'issue de ces dernières afin d'entamer une carrière sur le territoire national. Cette pratique permet à ces pays de mieux tirer parti de cette importante source de compétences.
- **Faciliter le retour des migrants qualifiés vers leur pays d'origine.** Les flux migratoires peuvent avoir des retombées positives sur le capital humain des pays d'origine : les immigrants qui retournent dans leur pays d'origine ramènent avec eux des connaissances et une expérience, de même que des liens commerciaux très utiles. Afin de profiter de ces avantages, les pays peuvent faciliter et encourager la migration de retour.
- **Promouvoir des politiques de compétences transnationales en investissant dans les compétences à l'étranger et en encourageant l'internationalisation de l'enseignement supérieur.** De plus en plus d'employeurs opèrent à l'échelle internationale et doivent donc puiser leurs compétences aussi bien dans les sources locales que dans le vivier mondial de talents.

📖 *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure : Une approche stratégique des politiques sur les compétences,* 2012

Le deuxième levier consiste à **activer l'offre de compétences,** à encourager les personnes à offrir leurs compétences et à retenir les personnes compétentes sur le marché du travail :

- **Identifier les individus inactifs et comprendre les raisons de cette inactivité.** L'intégration de groupes sous-représentés dans la population active présente un bon potentiel pour renforcer le vivier de compétences d'une économie.
- **Mettre en place des incitations financières pour rendre le travail plus attractif.** Il faudrait développer des services de garde d'enfants et des systèmes d'imposition et de prestations sociales de manière à ce que le travail soit plus rentable que le chômage.
- **Démanteler les obstacles non financiers à la participation des individus à la population active,** employeurs, syndicats et pouvoirs publics travaillant de concert.

- **Décourager la retraite anticipée.** Afin de garder les travailleurs plus âgés sur le marché du travail, de nombreux pays ont supprimé les plans de retraite anticipée, relevé l'âge légal de départ à la retraite et corrigé la distorsion des incitations financières à la retraite anticipée. L'apprentissage tout au long de la vie et la formations ciblée, surtout en milieu de carrière, peuvent améliorer l'employabilité plus tard dans la vie et décourager un retrait anticipé du marché du travail.
- **Contenir la fuite des cerveaux.** L'expérience montre que la politique la plus efficace pour prévenir la fuite des cerveaux consiste à inciter ces individus à rester, notamment en améliorant les conditions sur le marché du travail au niveau local, plutôt que d'imposer des mesures coercitives destinées à empêcher l'émigration.

📖 *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure : Une approche stratégique des politiques sur les compétences,* 2012

Le troisième levier consiste à **veiller à une utilisation efficace des compétences,** en créant une meilleure adéquation entre les compétences et les exigences d'un emploi :

- **Aider les employeurs à mieux utiliser les compétences de leurs salariés.** Des programmes de soutien gouvernementaux sont souvent nécessaires, particulièrement pour les individus ayant de faibles compétences, pour relever le défi de la sous-qualification et parvenir à une adéquation optimale entre les compétences des travailleurs et les exigences du poste occupé.
- **Fournir de meilleures informations sur les compétences demandées et disponibles.** Un système d'orientation professionnelle de qualité est un élément central de toute stratégie en matière de compétences. Des qualifications cohérentes et faciles à interpréter aident les employeurs à comprendre quelles compétences possèdent les salariés potentiels, facilitant ainsi le recrutement et l'adéquation.
- **Faciliter la mobilité interne entre les marchés du travail locaux.** La réduction des coûts et des autres obstacles à la mobilité interne aide les salariés à trouver un poste adéquat et les employeurs à identifier les personnes dont ils ont besoin.
- **Aider les économies à évoluer le long de la chaîne de valeur**. Les programmes publics sont en mesure d'influer à la fois sur les stratégies de compétitivité des employeurs et sur les stratégies produit-marché qui déterminent le marché sur lequel l'entreprise évolue.
- **Stimuler la création d'emplois plus qualifiés et à plus forte valeur ajoutée**. En favorisant la concurrence sur le marché des biens et services, la politique peut stimuler les activités productives qui contribuent à une croissance plus forte et à la création d'emplois plus productifs et satisfaisants. Les établissements d'enseignement privilégiant les nouvelles technologies et l'innovation peuvent également contribuer à développer les compétences qui définiront l'économie du futur.
- **Renforcer l'esprit d'entreprise**. Les entrepreneurs créent de nouveaux emplois et augmentent la demande de compétences, mais on ne naît pas entrepreneur, on le devient.

Les établissements d'enseignement et de formation ont un rôle à jouer dans la formation des élèves pour identifier les opportunités, les transformer en initiatives réussies, et reconnaître les obstacles et y faire face.

- **Relever le défi du chômage et aider les jeunes à s'insérer sur le marché du travail.** Dans de nombreux pays, les jeunes luttent pour accéder au marché du travail et pour trouver un emploi stable suffisamment rémunéré et offrant de bonnes perspectives de carrière. Une entrée réussie sur le marché du travail dès le début d'une carrière professionnelle a une influence décisive sur la vie professionnelle future.

📖 *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure : Une approche stratégique des politiques sur les compétences,* 2012

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

- **Procurer un ensemble adéquat de compétences, adapté au marché du travail :** Fournir une variété de lieux d'EFP reflétant à la fois les préférences des étudiants et les attentes des employeurs, et répartir les coûts entre le gouvernement, les employeurs et les individus, en fonction de ceux qui en tirent le bénéfice. Impliquer les employeurs et les syndicats dans la conception des programmes scolaires afin de s'assurer que les compétences enseignées correspondent à celles dont le marché du travail moderne a besoin, tout en veillant à ce que l'EFP permette l'acquisition de compétences génériques et transmissibles, et que les étudiants concernés possèdent les compétences adéquates de numératie et de littératie.
- **Réformer l'orientation professionnelle afin qu'elle fournisse à tous des conseils pertinents :** Développer un métier de conseiller d'orientation cohérent, indépendant du conseil psychologique et fondé sur des informations éclairées sur le marché du travail. Reconnaître l'importance de l'orientation en lui offrant les ressources nécessaires et en l'évaluant comme il se doit, et veiller à fournir des informations objectives et abondantes sur les carrières et les parcours, notamment au travers de partenariats avec les employeurs.
- **Recruter un nombre suffisant d'enseignants et de formateurs, et s'assurer qu'ils sont bien informés des attentes actuelles du marché du travail et préparés du point de vue pédagogique :** Promouvoir des parcours de recrutement plus souples et permettre aux personnes bénéficiant d'un savoir spécialisé de devenir plus facilement enseignant dans le cadre de l'EFP. Assurer une préparation pédagogique suffisante des formateurs, adaptée aux matières à enseigner. Encourager le travail à temps partiel et les échanges entre les établissements d'EFP et les entreprises, afin que les enseignants concernés puissent actualiser leurs connaissances. Les formateurs actifs dans les entreprises doivent aussi passer du temps dans les établissements d'EFP afin d'améliorer leurs compétences pédagogiques.

- **Tirer tous les bénéfices de la formation sur le lieu de travail :** Recourir le plus possible à la formation sur le lieu de travail dans les premiers temps de l'EFP, en s'assurant que le système encourage la participation des employeurs et des étudiants, et que la formation soit de bonne qualité (avec une assurance qualité efficace et un cadre contractuel clair pour les apprentis). Soutenir la formation sur le lieu de travail et répondre à une demande accrue d'EFP à temps plein en temps de crise économique.
- **Soutenir le système de l'EFP en impliquant les parties prenantes et en encourageant la transparence :** Impliquer systématiquement les employeurs, les syndicats et les autres parties prenantes clés dans l'action publique relative à l'EFP, dans sa fourniture ainsi que dans les cadres de certification, en renforçant l'assurance qualité et en adoptant des cadres d'évaluation nationaux afin de soutenir une qualité cohérente. Renforcer le corpus d'informations sur les résultats de l'EFP sur le marché du travail ainsi que la capacité institutionnelle d'utiliser ces informations.

📖 *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite,* 2010, Chapitres 2-6 et Résumé

Un système de transition efficace entre l'école et l'emploi pour les jeunes adultes doit être mis en place : Une préparation efficace à l'emploi suppose l'achèvement réussi des cours académiques, l'acquisition de compétences professionnelles génériques fortes – la ponctualité, l'effort, la capacité à être un membre d'équipe efficace – et la maîtrise technique des compétences professionnelles nécessaires pour entamer une carrière bien rémunérée. Voilà pourquoi, outre le développement des compétences académiques et des connaissances des jeunes, un système de transition efficace entre l'école et l'emploi doit être mis en place. La formation sur le lieu de travail constitue une part essentielle d'un tel système.

📖 *Lessons from PISA for the United States: Strong Performers and Successful Reformers in Education,* 2011, Chapitre 11

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

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

Références et autres ouvrages à consulter

OCDE (2007), *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*, Éditions OCDE.

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

OCDE (2010), *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE.

OCDE (2011), *Lessons from PISA for the United States,* Strong Performers and Successful Reformers in Éducation*,* Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure : Une approche stratégique des politiques sur les compétences,* Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE.

4

Enseignement supérieur

L'enseignement supérieur (ou tertiaire) a connu un développement très rapide dans tous les pays ; ainsi, au lieu d'être accessibles à une minorité de privilégiés, les études supérieures sont désormais suivies par la majorité de chaque nouvelle cohorte. De grandes tendances s'observent dans la zone de l'OCDE, notamment l'internationalisation grandissante du marché de l'enseignement supérieur et la plus grande institutionnalisation de l'assurance qualité. Malgré des coûts individuels de plus en plus élevés, l'enseignement supérieur reste principalement une entreprise publique dans la plupart des pays. Parmi les travaux de premier plan consacrés par l'OCDE à l'enseignement supérieur, on peut citer des travaux sur l'internationalisation, un examen approfondi de l'enseignement supérieur, du rôle local des établissements d'enseignement supérieur (EES), de l'avenir de l'enseignement supérieur, et une étude de faisabilité sur l'évaluation des performances de l'enseignement supérieur (AHELO). Des travaux sur « La qualité de l'enseignement dans le supérieur » ont identifié des facteurs d'amélioration à long terme pour le personnel enseignant, les pouvoirs publics et les établissements. Des études relatives aux opportunités de transition vers l'enseignement supérieur et le monde du travail pour les jeunes adultes présentant des déficiences ont démontré les progrès réalisés ces dernières années et identifié des domaines où des progrès supplémentaires pourraient être faits. Dans ses orientations pour l'action publique, l'OCDE met en avant le besoin de développer des visions stratégiques et d'œuvrer dans leur sens, de veiller à ce que l'assurance qualité soit un instrument d'amélioration et de responsabilisation, et d'utiliser le partage des frais entre l'État et les étudiants comme principe pour financer le secteur.

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.

INTRODUCTION

L'enseignement supérieur a connu un développement très rapide dans tous les pays ; ainsi, au lieu d'être accessibles à une minorité de privilégiés, les études supérieures sont désormais suivies par la majorité de chaque nouvelle cohorte. D'autres grandes tendances s'observent dans la zone de l'OCDE, notamment l'internationalisation grandissante du marché de l'enseignement supérieur et la plus grande institutionnalisation de l'assurance qualité. Une étude de premier plan relative à l'enseignement supérieur a été achevée en 2008 (publiée en deux volumes). L'étude de faisabilité pour l'Évaluation internationale des résultats de l'enseignement supérieur (AHELO) ouvre de nouveaux horizons dans l'évaluation des résultats de l'enseignement supérieur à l'échelle internationale. Des travaux sur « La qualité de l'enseignement dans le supérieur » soulignent des initiatives efficaces au bénéfice de la qualité, encouragent la réflexion et ont identifié des facteurs d'amélioration à long terme pour le personnel enseignant, les pouvoirs publics et les établissements. Les analyses de ce niveau d'enseignement à l'échelle des régions et des villes démontrent les bénéfices d'une interaction plus forte entre les établissements et les acteurs locaux pour renforcer le développement social et économique.

L'OCDE s'intéresse depuis longtemps à l'internationalisation de l'enseignement supérieur ; ses travaux comprennent des développements et des analyses statistiques, une évaluation de l'action publique et la formulation des *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier* de l'OCDE/UNESCO. Les travaux relatifs à l'avenir de l'enseignement supérieur ont permis de définir des scénarios pour le futur et d'examiner les tendances de la globalisation, de la démographie et de la technologie dans l'enseignement supérieur. Le rapport *Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés* a analysé les progrès réalisés ces dernières années, tout en identifiant d'autres domaines d'action qui permettront d'encourager les transitions de tous les élèves vers l'enseignement supérieur et l'emploi.

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

PRINCIPALES CONSTATATIONS

Le nombre de jeunes adultes inscrits dans l'enseignement supérieur a largement augmenté depuis 15 ans : plus d'un quart des jeunes âgés de 20 à 29 ans y sont scolarisés : En 2010, 27 % en moyenne des jeunes adultes de 20 à 29 ans des pays de l'OCDE étaient scolarisés, la plupart d'entre eux dans l'enseignement supérieur, cette proportion atteignant 30 %, voire davantage, en Allemagne, en Australie, en Belgique, en Corée, au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Islande, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en Slovénie et en Suède. En revanche, en 1995, seul le Danemark comptait 30 % de jeunes adultes âgés de 20 à 29 ans scolarisés. Entre 1995 et 2010, les taux de scolarisation parmi les individus âgés de 20 à 29 ans ont progressé

de 10.1 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE, et doublé ou plus en Corée, en Grèce, en Hongrie, en République tchèque et en Turquie. Les taux d'accès à l'enseignement supérieur ont augmenté de presque 25 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE depuis 1995, et de 30 points, voire davantage, en Australie, en Autriche, en Corée, aux États-Unis, en Islande, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateurs C1 and C3

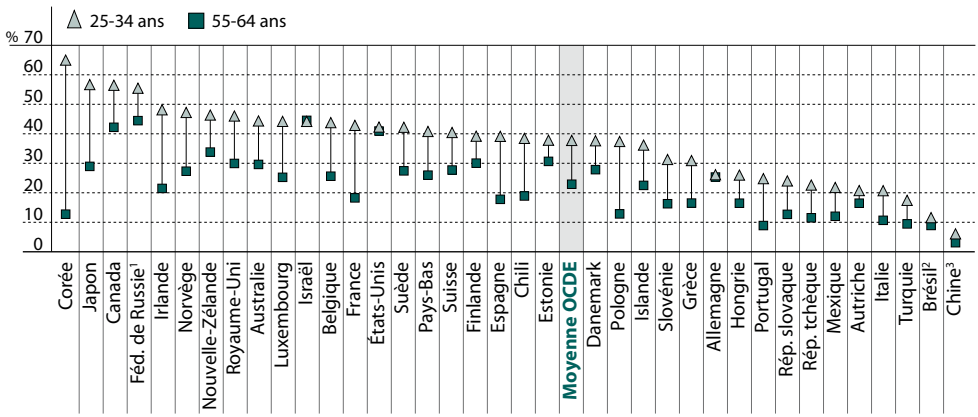
Dans les pays de l'OCDE, plus de six jeunes adultes sur dix accéderont à l'enseignement de niveau universitaire au cours de leur vie, compte tenu de l'évolution actuelle de l'accès aux études supérieures : Des taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur dépassant 50 % d'une cohorte d'âge deviennent la norme dans les pays de l'OCDE, atteignant 62 % en moyenne. (Il s'agit des « taux nets d'accès » qui correspondent à la proportion d'une cohorte d'âge synthétique qui accède à l'enseignement de type universitaire au cours de leur vie, compte tenu de l'évolution actuelle des taux de scolarisation à ce niveau d'enseignement.) Ces taux d'accès sont là encore sensiblement plus élevés dans certains pays : 80 % ou plus peuvent espérer accéder à des programmes de type universitaire (formations tertiaires de type A) en Australie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et au Portugal.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateurs C3

Graphique 4.1.

Proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire dans la population adulte en âge de travailler, selon le groupe d'âge (plus jeune, plus âgé) (2010)

En pourcentage, selon le groupe d'âge



1. Année de référence : 2002.
2. Année de référence : 2009.
3. Année de référence : 2000.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire dans la population âgée de 25 à 34 ans.

Source : OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. Tableau A1.3a. Voir les notes à l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932677913

Le nombre de personnes diplômées de l'enseignement supérieur a augmenté rapidement dans les pays de l'OCDE au cours de la dernière décennie – et encore plus rapidement dans les pays du G20 non membres de l'OCDE : En 2010, on estime que 66 millions des jeunes adultes âgés de 25 à 34 ans ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE, contre 51 millions dix ans plus tôt, soit un accroissement de 30 % environ. Pour les pays du G20 non membres de l'OCDE, cette augmentation a été encore plus marquée : en 2000, 39 millions des jeunes adultes âgés de 25 à 34 ans étaient diplômés de l'enseignement supérieur, contre 64 millions dix ans plus tard, selon les estimations. Si cette tendance se poursuit, d'ici 2020, le nombre de jeunes adultes âgés de 25 à 34 ans ressortissants de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, du Brésil, de la Chine, de la Fédération de Russie, de l'Inde et de l'Indonésie diplômés de l'enseignement supérieur sera plus élevé de presque 40 % que le nombre relatif à l'ensemble des pays de l'OCDE. La forte demande de salariés dans les secteurs de l'« économie du savoir » semble indiquer que le marché du travail global peut continuer à absorber l'offre accrue d'individus très instruits.

« Quelle est l'évolution du vivier mondial de talents ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 5, 2012

Un tiers des jeunes élèves actuels envisage une carrière scientifique et un peu plus d'un sur dix dans l'ingénierie et l'informatique : L'enquête PISA 2009 montre qu'un tiers des élèves de 15 ans dans les pays de l'OCDE espère entamer une carrière scientifique une fois à l'âge adulte, avec un écart presque nulle entre les filles et les garçons. Concernant les élèves envisageant une carrière dans l'informatique et l'ingénierie, soit en moyenne 11.3 % des jeunes de 15 ans dans les pays de l'OCDE, on note des différences considérables entre les sexes – moins de 5 % des filles contre 18 % des garçons espèrent travailler dans l'ingénierie et l'informatique, et ce malgré le fait que les filles de nombreux pays ont rattrapé, ou même dépassé, les garçons dans les compétences scientifiques. Même parmi les filles qui obtiennent d'excellents résultats en sciences, peu envisagent une carrière dans l'ingénierie et l'informatique.

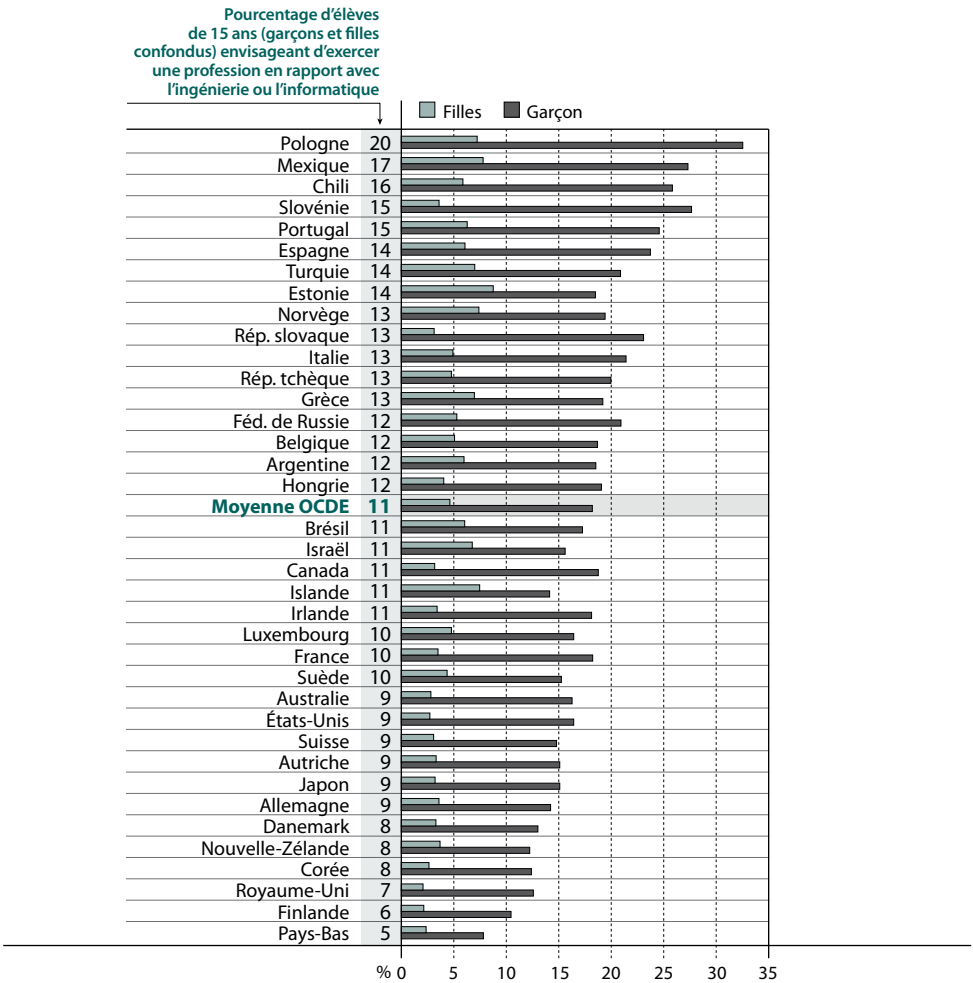
Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur A4

Bien qu'ils soient encore une petite minorité dans les pays de l'OCDE, le nombre de titulaires d'un doctorat a progressé considérablement ces dix dernières années, avec une croissance moyenne de 5 % par an : Les titulaires d'un doctorat atteignent le niveau le plus élevé de l'éducation formelle et sont généralement formés comme chercheurs. Ils revêtent donc une importance particulière pour la création et la diffusion du savoir dans la société. En 2010, en moyenne dans les pays de l'OCDE, on estime que 1.6 % des jeunes ont achevé avec succès des programmes de recherche de haut niveau, contre 1.0 % en 2000. Cette augmentation ces dix dernières années représente un taux de croissance annuel de 5 %. À ce niveau d'enseignement, le taux d'obtention d'un diplôme des femmes (1.5 %) est inférieur à celui des hommes (1.7 %). Certains pays promeuvent l'enseignement doctoral, particulièrement pour les étudiants en mobilité internationale : en Allemagne et en Suisse, le taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'un programme de doctorat est élevé comparé à la moyenne de l'OCDE, atteignant plus de 2.5 % des jeunes.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur A3

Graphique 4.2.

Pourcentage de garçons et de filles de 15 ans envisageant d'exercer une profession en rapport avec l'ingénierie ou l'informatique



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves de 15 ans (garçons et filles confondus) envisageant d'exercer une profession en rapport avec l'ingénierie ou l'informatique (y compris la profession d'architecte).

Source : *Base de données PISA 2006* de l'OCDE. OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. Tableau A4.2. Voir les notes à l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932678198

Près d'un tiers des étudiants inscrits à l'université n'obtiennent pas de diplômes et le nombre d'abandons en cours de formation est encore plus élevé dans les filières tertiaires non universitaires : En moyenne, dans les 23 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, 30 % environ des étudiants inscrits à l'université (formation tertiaire de type A) ne vont pas au terme de leur formation. Les taux de réussite varient considérablement.

Dans certains pays, plus des trois quarts des étudiants inscrits à l'université terminent leurs études avec succès : au Japon (93 %), au Portugal (86 %), en Corée (84 %), au Danemark (82 %), au Royaume-Uni (81 %), en Australie (80 %), en Espagne (79 %) et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie (80 %). Aux États-Unis, au Mexique, en Nouvelle-Zélande et en Suède, en revanche, moins de six étudiants sur dix qui accèdent à l'université en sortent diplômés (même si pour la Suède, ce chiffre inclut les personnes inscrites pour des cours séparés et n'ayant pas l'intention d'achever un programme complet). Le taux de non achèvement des études dans les filières non universitaires à finalités professionnelles est encore plus élevé (38 %), le record étant atteint aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, où près des deux tiers des étudiants ne vont pas au terme de leur formation, et au Portugal, où ce pourcentage atteint plus de 80 %.

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

L'enseignement supérieur représente presque un quart des dépenses consenties pour l'éducation, soit 2 % ou plus du PIB de certains pays : En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près d'un quart des dépenses au titre des établissements d'enseignement est consacré à l'enseignement supérieur, soit 1.6 % du PIB. La taille des systèmes, les filières proposées aux étudiants, la durée des formations et l'organisation de l'enseignement variant considérablement d'un pays à l'autre, le niveau des dépenses que les pays consacrent à l'enseignement supérieur présente également d'importantes variations. Par exemple, le Canada, le Chili, la Corée et les États-Unis consacrent entre 2.4 % et 2.6 % de leur PIB à leurs établissements d'enseignement supérieur, alors que certains pays leur affectent moins de 1 % de leur PIB, notamment la République slovaque (0.9 %) et, dans les pays partenaires, l'Afrique du Sud (0.6 %), le Brésil (0.8 %) et l'Indonésie (0.7 %).

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur B2

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

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

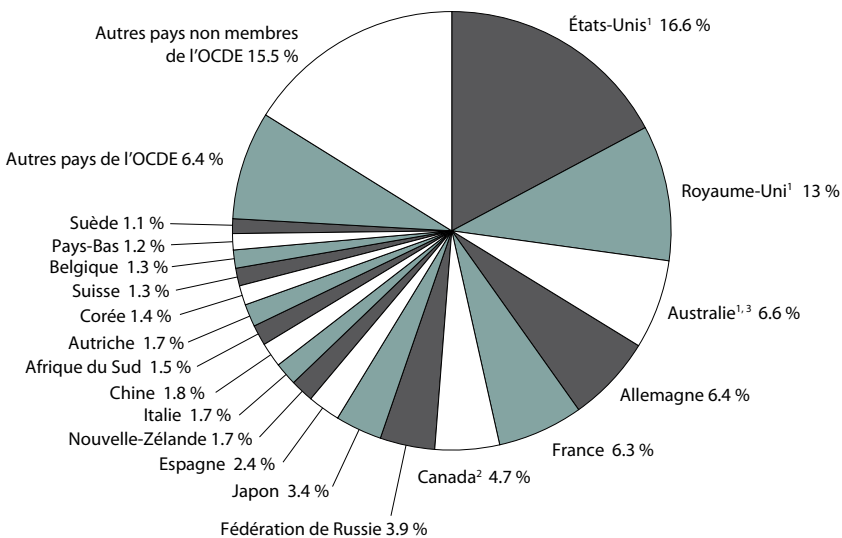
Ces dix dernières années, le financement privé de l'enseignement supérieur a progressé de plus de 7 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE, et de 10 points de pourcentage, voire davantage, dans certains d'entre eux : Dans les 25 pays de l'OCDE disposant de données comparables, la part du financement privé de l'enseignement supérieur est passée de près de 23 % à 30 % entre 1999 et 2009. Dans 18 pays sur 25, la part du financement privé de l'enseignement supérieur a augmenté, et cette augmentation a même atteint 20 % ou plus dans certains pays (Portugal, République slovaque et Royaume-Uni). Seuls le Canada, la Corée, les États-Unis, l'Islande et la Pologne ont connu un déclin sur ce plan ces dix dernières années.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur B3

Graphique 4.3.

Répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, par pays d'accueil (2010)

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



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

2. Année de référence : 2009.

3. Les effectifs d'étudiants sont calculés à partir de différentes sources ; la prudence est donc de mise lors de l'interprétation des résultats.

Source : OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE et Institut de statistique de l'UNESCO pour la plupart des données sur les pays non membres de l'OCDE. Tableau C4.4 et tableau C4.7 (disponible en ligne). Voir les notes à l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932679623

L'effectif des étudiants étrangers a plus que quintuplé depuis 1975 et est fortement concentré dans un petit nombre de pays d'accueil : Dans les années 90, la mobilité internationale des étudiants et des enseignants, des programmes de formation et des établissements d'enseignement supérieur s'est fortement développée, et cette tendance se poursuit à ce jour. Le nombre d'étudiants étrangers dans le monde, qui s'établissait à 0.8 million en 1975, a atteint 4.1 millions en 2010, selon les estimations. Les étudiants étrangers sont fortement concentrés dans un petit nombre de pays, puisque près de la moitié d'entre eux étudie dans les cinq principaux pays d'accueil (États-Unis, Royaume-Uni, Allemagne, France et Australie), et 14 % dans les quatre suivants du classement (Canada [5 %], Japon [3 %], Fédération de Russie [4 %] et Espagne [2 %]). Les étudiants étrangers représentent 15 % ou plus de l'effectif d'étudiants de l'enseignement supérieur en Australie (21.2 %), en Autriche (15.4 %), au Luxembourg (41.4 %), en Nouvelle-Zélande (14.2 %), au Royaume-Uni (16.0 %) et en Suisse (15.4 %). Néanmoins, les régions d'accueil où l'augmentation est la plus rapide sont l'Amérique latine et les Caraïbes ainsi que l'Océanie et l'Asie, reflets de l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans un ensemble croissant de pays.

📖 *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2012, Indicateur C4

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

📖 *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 1, Démographie*, 2008, Chapitres 3 et 4

Les établissements d'enseignement supérieur doivent relever quatre grands défis dans la gestion de l'internationalisation :

- **Compréhension culturelle :** L'enseignement et l'apprentissage qui se déroulent dans divers contextes et conditions peuvent représenter un défi majeur en termes de compréhension culturelle, bien que les différences puissent devenir des atouts si des stratégies prospectives pertinentes sont adoptées.
- **Gestion de l'internationalisation :** L'internationalisation est l'une des principales composantes de la gestion actuelle de l'enseignement supérieur de nos jours et elle pourrait encore gagner en importance dans un avenir proche. Les établissements d'enseignement supérieur nécessitent une stratégie spécifique relative à l'internationalisation ainsi qu'une gestion actualisée. L'internationalisation affecte la recherche, l'enseignement et la responsabilité sociale, trois aspects qui figurent dans le domaine de la gestion de l'enseignement supérieur et qui exigeront fort probablement des stratégies bien établies pour relever les défis croissants de l'internationalisation.

- **Cadres réglementaires :** Il peut exister des obstacles contractuels et légaux entre établissements et entre pays qui viennent compliquer la collaboration, liés par exemple à la propriété intellectuelle et à l'éthique en matière de recherche, ou aux normes de qualité liées au fonctionnement institutionnel de l'enseignement supérieur. Malgré les réseaux internationaux d'associations et d'institutions traitant de l'internationalisation, jusqu'à présent celle-ci a principalement progressé au travers des initiatives, besoins et intérêts des établissements.
- **Financement** : L'internationalisation de l'enseignement supérieur n'est pas gratuite ; les pays et les établissements ne sont pas égaux en termes de financement disponible en la matière. Certains établissements sont axés exclusivement sur les frais de scolarité, d'autres sont motivés par les priorités fixées par les pouvoirs publics ou par le désir d'attirer les étudiants les plus brillants. Le financement devrait refléter la nécessité gouvernementale et institutionnelle de trouver un juste équilibre entre concurrence et coopération.

📖 *IMHE Focus: Approaches to Internationalisation and their Implications for Strategic Management and Institutional Practice*, 2012

Les *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier* de l'OCDE/UNESCO mettent en avant six objectifs : 1) l'inclusion de l'enseignement supérieur transfrontalier dans le cadre réglementaire national ; 2) la couverture de toutes les formes d'enseignement supérieur transfrontalier ; 3) la protection des étudiants et des clients ; 4) la transparence dans les procédures ; 5) l'accès à l'information et sa diffusion ; et 6) la collaboration. Une enquête récente relative au respect des *Lignes directrices* par les pays de l'OCDE et certains pays non membres a permis les constatations suivantes :

- **Quatre des six objectifs sont atteints ou presque.** Les pays disposent de cadres réglementaires ou d'accords, couvrent de façon exhaustive différentes formes d'enseignement supérieur transfrontalier, sont transparents dans leurs procédures et impliqués dans une collaboration nationale et internationale. Les principales faiblesses sont liées à la facilité d'accès à l'information et au niveau de protection des étudiants et des clients.
- **Les pays de l'OCDE respectent 72 % des principales recommandations faites aux gouvernements, aux établissements d'enseignement supérieur et aux organismes d'assurance qualité et d'accréditation.** Le niveau de conformité se réduit à 67 % lorsque l'on inclut les recommandations aux associations étudiantes, mais le niveau d'information manquante augmente aussi de manière significative.
- **Les établissements d'enseignement supérieur sont les parties prenantes qui respectent le mieux les recommandations des *Lignes directrices* avec un taux de conformité moyen de 80 %.** En moyenne, les gouvernements et les organismes d'assurance qualité et d'accréditation sont en conformité avec les *Lignes directrices*,

à hauteur de 76 % et 61 %, respectivement. Les associations étudiantes n'appliquent que 51 % des recommandations – mais il faut noter la pauvreté des informations relatives à leurs activités dans les réponses à l'enquête.

« Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier : État des lieux », *Documents de travail de l'OCDE*, n° 70, 2012

Les politiques d'intégration ont permis l'accroissement de l'accès à l'enseignement supérieur pour les étudiants avec des déficiences, mais la transition reste problématique : Le nombre d'étudiants avec des déficiences qui espèrent accéder à l'enseignement supérieur a progressé, notamment grâce à des environnements d'apprentissage plus flexibles et adaptables à la diversité des besoins éducatifs, à la réduction du taux d'abandon des études et à des politiques d'assurance qualité. Cette tendance positive est également une conséquence directe des stratégies adoptées par les établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur visant à développer un parcours vers l'enseignement supérieur et à mieux préparer les élèves du deuxième cycle du secondaire à faire face aux exigences imposées par le passage à l'âge adulte. Malgré les progrès réalisés, les jeunes adultes déficients éprouvent généralement davantage de difficultés dans la transition vers l'enseignement supérieur que les autres jeunes adultes. Les élèves souffrant d'une déficience sensorielle, motrice ou mentale, ou de problèmes psychologiques, sont confrontés à des défis spécifiques.

L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi, 2011, Chapitres 1 à 4

ORIENTATIONS POUR L'ACTION PUBLIQUE

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

- **Forger une vision explicite de l'enseignement supérieur** : Les pays devraient en priorité forger une vision exhaustive et cohérente de l'avenir de l'enseignement supérieur, afin d'orienter son évolution à moyen et long terme en harmonie avec les objectifs nationaux dans le domaine social et économique. Dans l'idéal, cette vision devrait être le fruit d'un examen systématique et supposer un énoncé clair des objectifs stratégiques.
- **Créer des instruments rationnels pour piloter en vue de la réalisation de cette vision :** Les autorités de l'enseignement supérieur doivent renforcer les moyens dont elles disposent pour passer en revue et suivre l'évolution du système dans son ensemble, à ne pas confondre avec les instruments utilisés normalement pour administrer les établissements. Dans cette vision globale, les instruments de pilotage doivent établir un équilibre entre l'autonomie des établissements et l'obligation de responsabilisation devant l'opinion publique. Donner le choix aux étudiants peut améliorer la qualité et l'efficience.
- **Renforcer la capacité des établissements à s'aligner sur la stratégie nationale d'enseignement supérieur :** Il faudrait encourager les établissements à se tourner vers

l'extérieur, grâce notamment à la représentation d'intérêts extérieurs dans leurs organes d'administration, et exiger d'eux qu'ils élaborent des plans stratégiques. Le cadre d'action nationale devrait donner aux établissements les moyens de gérer efficacement leurs plus vastes responsabilités.

Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1, 2008, Chapitre 3

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

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

Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 2, 2008, Chapitre 11

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

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

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

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

- **Partager les coûts entre l'État et les étudiants pour financer l'enseignement supérieur** : Les subventions publiques sont nécessaires au titre des études supérieures, quel que soit le secteur qui produit ces activités, tout comme les frais de scolarité demandés aux étudiants, surtout si le niveau limité des financements publics a pour effet de restreindre le nombre d'étudiants ou d'affecter les niveaux de dépenses par étudiant, ou encore de réduire le soutien financier apporté aux groupes défavorisés.
- **Financer les établissements en fonction de barèmes :** Les critères d'affectation des financements aux établissements doivent être clairs et basés sur des modes de calcul transparents pour éviter que les décisions d'affectation soient soumises à des pressions politiques, tout en prévoyant l'adaptation des incitations de telle sorte que les projets d'établissement aillent dans le sens des objectifs nationaux.
- **Améliorer le rapport coût-efficacité :** Il convient de remédier aux inefficiences, notamment en établissant un lien plus étroit entre le financement et les taux d'obtention d'un diplôme, en réduisant les subventions publiques en cas de prolongement excessif des études, en éliminant certaines formations qui font double emploi, en rationalisant les filières où les effectifs inscrits sont faibles ou en baisse, en recourant davantage à la mise en commun des équipements et en renforçant la mobilité des étudiants entre les établissements.
- **Accompagner la stratégie globale de financement d'un système exhaustif de soutien aux étudiants :** Un système associant l'octroi d'allocations et de prêts aide les étudiants à prendre en charge leurs frais d'études et de subsistance, à ne pas occuper un emploi rémunéré pendant un nombre d'heures excessif ou à ne pas dépendre de façon disproportionnée du soutien de leur famille. Dans de nombreux pays, l'aide fournie aux étudiants doit être augmentée et diversifiée.

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

L'OCDE, en coopération étroite avec l'UNESCO, a publié en 2005 une série de *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier* dans laquelle elle recommande des actions aux différentes parties prenantes. Les recommandations suivantes sont faites aux pouvoirs publics :

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

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

Reconnaître que les résultats partiels et l'apprentissage non formel ou informel constituent un moyen d'améliorer l'efficacité et l'équité de l'enseignement supérieur : Un nombre considérable d'élèves abandonnent prématurément leurs études ou n'achèvent pas les cours qu'ils ont entamés. La reconnaissance des résultats d'apprentissage ainsi accumulés constitue une solution pour rationaliser l'enseignement post-secondaire et en réduire les coûts. De nombreux pays ou régions utilisent la reconnaissance des résultats de l'éducation non formelle ou informelle pour octroyer des dispenses de cours à ceux qui rejoignent l'enseignement supérieur, qui peuvent être étendues à ceux qui ont changé d'orientation avant d'achever un cycle. La reconnaissance des résultats de l'éducation non formelle ou informelle peut élargir le groupe des nouveaux inscrits potentiels et contribuer à compenser la baisse des inscriptions parmi les effectifs traditionnels en provenance de l'enseignement scolaire.

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

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

- **Instaurer une plus grande concertation des décisions** (entre les ministères des Finances, de l'Éducation, de la Science et de la Technologie, de l'Industrie, etc.) afin de coordonner celles qui concernent les priorités et les stratégies du développement régional.

- Faire figurer **explicitement** dans la législation sur l'enseignement supérieur et dans les stratégies de mission **l'engagement de ce secteur au service des régions et son programme d'action en faveur du développement économique, social et culturel**.
- **Construire des indicateurs et assurer le suivi des résultats** afin d'évaluer l'incidence des établissements d'enseignement supérieur sur les performances régionales, et encourager la participation de représentants des établissements d'enseignement supérieur dans les structures de gouvernance des régions.
- Mettre en place un **cadre réglementaire, un régime d'imposition et un système de responsabilisation** pour accompagner la coopération université-entreprise. L'engagement actif auprès des régions, actuellement observé dans les établissements dont l'esprit d'entreprise et l'ouverture vers l'avenir sont particulièrement développés, devrait se généraliser à l'ensemble de ce secteur.

📖 *Enseignement supérieur et régions : Concurrence mondiale, engagement local*, 2007, Chapitre 9

Outre le fait de garantir des filières de qualité vers l'enseignement supérieur, les pays doivent améliorer la transition vers les opportunités d'emploi : L'accès à l'enseignement supérieur ne mène pas nécessairement à l'emploi. L'optimisation de la transition vers l'emploi suppose que les initiatives d'éducation et de formation professionnelles prises au niveau de l'enseignement secondaire pour améliorer l'employabilité des jeunes adultes handicapés offrent une véritable alternative éducative. Les établissements d'enseignement supérieur doivent attacher autant d'importance à l'avenir professionnel des étudiants ayant des déficiences qu'à celui des autres étudiants, et devraient établir des liens suffisamment enracinés et formalisés avec les acteurs du monde économique. Des politiques actives de l'emploi devraient encourager les entreprises à recruter des travailleurs ayant des déficiences, tandis que des services d'admission et de soutien destinés aux étudiants handicapés devraient davantage prêter attention à l'accès à l'emploi et collaborer étroitement avec les organismes qui les assistent dans la recherche d'emploi ou qui leur trouvent des emplois.

📖 *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*, 2011, Chapitres 1 à 5

Une étude récente sur les politiques relatives à la qualité de l'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur a identifié un certain nombre de voies et de leviers susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement.

- **Accroître la prise de conscience de la qualité de l'enseignement :** Les établissements d'enseignement jouent un rôle clé dans la poursuite d'un enseignement de qualité car les règlements nationaux exigent ou encouragent rarement les enseignants à se former à la pédagogie ou à actualiser leurs compétences éducatives au cours de leur vie professionnelle.
- **Développer d'excellents enseignants :** Cela exige un développement professionnel bien pensé pour chaque enseignant, mais aussi pour les chefs d'établissement, les responsables de programmes et autres membres de l'équipe éducative qui sont des moteurs de

changement. Il faut une réflexion collaborative sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage tenant compte des valeurs et de l'identité de l'université, ainsi que des attentes du corps professoral.

- **Impliquer les étudiants :** Les étudiants ont une énorme capacité à tirer profit de la qualité pour autant qu'on leur donne les bons outils et qu'on clarifie suffisamment les objectifs de leur engagement. L'engagement des étudiants trouve sa raison d'être en tant que moteur d'un enseignement de qualité quand il implique un dialogue, et pas seulement des informations sur leur expérience.
- **Construire des organisations pour le changement et la direction de l'enseignement :** Les établissements d'enseignement sont des systèmes adaptatifs complexes qui n'offrent pas qu'un seul parcours pour l'amélioration véritable de la qualité de l'enseignement. Nombreux sont les membres de ces établissements qui peuvent être des acteurs du changement pour autant qu'ils comprennent le processus de changement et s'engagent pour améliorer la qualité de l'enseignement. Une direction efficace est indispensable pour améliorer la qualité et donner forme à la culture de qualité de l'établissement.
- **Harmoniser les politiques institutionnelles pour favoriser la qualité de l'enseignement :** Il est possible d'apporter plus rapidement et à moindre coût des améliorations dans la qualité de l'enseignement en agissant collectivement sur la base de politiques institutionnelles bien harmonisées. Cette harmonisation doit être recherchée plus spécifiquement dans cinq domaines : ressources humaines ; technologies de l'information et de la communication ; environnements d'apprentissage ; soutien aux étudiants ; et internationalisation.

📖 *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices: An IMHE Guide for Higher Education Institutions*, 2012

Références et autres ouvrages à consulter

Marginson, S. (2009), « The Knowledge Economy and Higher Education: A System for Regulating the Value of Knowledge », *Politique et gestion de l'enseignement supérieur : Revue en détail du Programme de gestion institutionnelle dans l'enseignement supérieur*, vol. 21, n° 1, Éditions OCDE.

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

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

OCDE (2008), *Tertiary education for the Knowledge Society : Volume 1*, Éditions OCDE.

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

OCDE (2009), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 2, Mondialisation*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE.

OCDE (2011), *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi,* Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE.

OCDE (2012), « Quelle est l'évolution du vivier mondial de talents ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe,* n° 5, Éditions OCDE.

OCDE (2012), « Quel est le rendement de l'investissement dans l'enseignement supérieur pour les individus et la société ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe,* n° 6, Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices: An IMHE Guide for Higher Education Institutions*, Éditions OCDE.

OCDE (2012), *IMHE Focus: Approaches to Internationalisation and their Implications for Strategic management and Institutional Practice*, Éditions OCDE.

Vincent-Lancrin, S. et **S. Pfotenhauer** (2012), « Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier : État des lieux », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation,* n° 70, Éditions OCDE.

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

5

Apprentissage tout au long de la vie et formation des adultes

Ce chapitre tire ses informations de sources très diverses afin d'étudier plus en détail les données factuelles et les recommandations relatives à l'éducation et à la formation des adultes, ainsi qu'à la formation tout au long de la vie. Il rassemble les résultats d'études sur des individus dans la population adulte, des informations sur les systèmes d'éducation, des données sur les entreprises et les résultats d'études sur le processus de vieillissement. On observe de grandes différences entre les pays où les apprentissages organisés constituent une activité normale parmi les adultes et ceux où ils sont beaucoup moins courants. La plus grande partie de cette éducation se rapporte à des formations non formelles liées au travail. Dans le secteur de l'enseignement formel, on trouve des pays caractérisés par une très faible proportion d'adultes plus âgés. Les études sur le vieillissement montrent clairement les bénéfices de la formation continue. Ce chapitre présente les résultats et les conclusions des études de l'OCDE portant sur les domaines clés que sont le financement (et plus spécifiquement le co-financement), l'orientation, la reconnaissance de l'éducation non formelle et les systèmes de certification, certains remontant au milieu des années 2000. Certains systèmes d'éducation sont plus efficaces que d'autres pour inculquer des langues étrangères aux adultes. L'analyse de la littératie et des compétences de base des adultes sous-tend le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) de l'OCDE qui fournira en 2013 un vaste ensemble de données comparatives sur les compétences de base et le capital humain.

INTRODUCTION

Les pays de l'OCDE reconnaissant l'importance de la formation tout au long de la vie, il est normal que des travaux statistiques et analytiques aient été consacrés à la participation des adultes à des activités d'éducation et de formation. Il ressort des données internationales que de très grands écarts s'observent entre les pays en ce qui concerne la participation des adultes à des apprentissages formels ou non formels, avec des différences très marquées en fonction du niveau de certification et de l'âge des adultes (voir aussi chapitre 7). La formation tout au long de la vie est depuis de nombreuses années un objectif cardinal des politiques d'éducation et de formation : elle vise à organiser un apprentissage qui accompagne l'ensemble du parcours de l'individu et touche les principales dimensions de la vie (« à l'échelle de la vie »). Même si l'OCDE est bien consciente de son importance, les analyses globales consacrées à ce thème n'ont guère été privilégiées ces dernières années dans ses travaux.

L'OCDE a effectué des enquêtes internationales portant sur les perspectives de formation et d'emploi ainsi que sur les services et politiques en matière de formation pour adultes, qu'elle a complétées par des études sur les certifications, le financement et la reconnaissance de l'éducation non formelle ou informelle.

L'ouvrage *Languages in a Global World*, publié en 2012, étudie pourquoi certaines personnes réussissent à apprendre des langues étrangères et d'autres non, et pourquoi certains systèmes d'éducation semblent plus efficaces que d'autres dans l'enseignement des langues étrangères. L'analyse de l'OCDE portant sur l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes a donné un aperçu des compétences de base des adultes dans les domaines de la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques, la numératie, la résolution de problèmes et, indirectement, de la familiarisation avec les technologies de l'information et de la communication (TIC) et de leur utilisation. Cette analyse sous-tend l'ambitieux Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), actuellement en cours, et vise à publier en 2013 un corpus pertinent de données comparatives sur les compétences de base et le capital humain. Avec des informations relatives à 5 000 participants dans chaque pays, le PIAAC couvrira des compétences cognitives clés, le niveau de formation et le développement des compétences, l'utilisation des compétences sur le lieu de travail et ailleurs, les résultats sur le marché du travail, les caractéristiques des individus, et l'évolution de la littératie et de la numératie avec le temps.

PRINCIPALES CONSTATATIONS

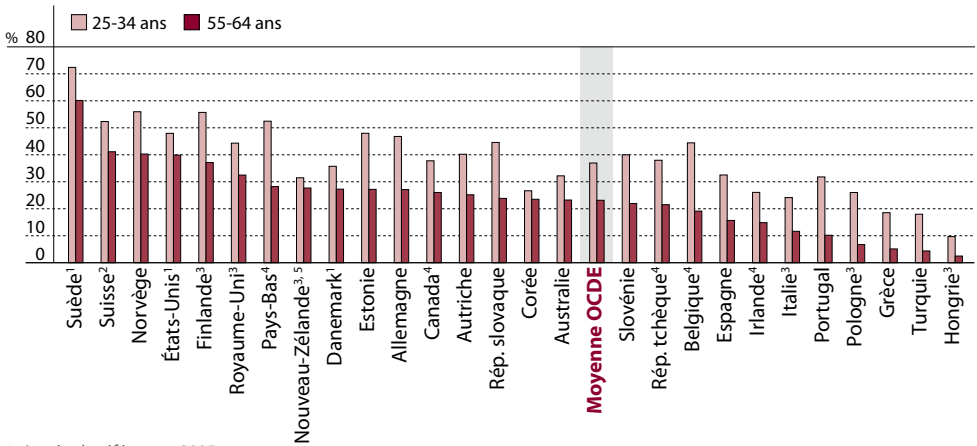
Sur un an, seule une minorité d'adultes participe à des apprentissages organisés formels ou non formels : En combinant l'éducation et la formation formelles et non formelles, seule une minorité d'adultes (40 %) a participé à ce type d'activité d'apprentissage dans l'ensemble des pays de l'OCDE en un an, même lorsque l'on prend le terme « éducation » au sens large et qu'on y inclut les séminaires courts, les conférences et les ateliers. Toutefois, cette proportion est très variable puisqu'elle va de plus de 60 % en Nouvelle-Zélande et en Suède, à moins

de 15 % en Grèce et en Hongrie. Comme il s'agit de moyennes globales, ces chiffrent cachent des variations plus importantes encore entre les adultes de différents âges ou niveaux de qualification. Dans les pays de l'OCDE, la moitié des adultes âgés de 25 à 34 ans participe à des apprentissages formels et/ou non formels, alors que seul un quart environ (27 %) des adultes âgés de 55 à 64 ans est dans ce cas. Cela indique un écart très important entre un taux de participation de 14 % pour les membres de la cohorte plus âgée ayant un faible niveau de formation et un taux de participation plus de quatre fois plus élevé (65 %) pour les jeunes adultes diplômés de l'enseignement supérieur.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur C6

Graphique 5.1.

Participation à des activités de formation non formelles, selon le groupe d'âge (2007)



1. Année de référence : 2005.
2. Année de référence : 2009.
3. Année de référence : 2006.
4. Année de référence : 2008.
5. À l'exclusion de la population adulte n'ayant participé qu'à de « courts séminaires, des conférences, des ateliers ou des exposés spécifiques ».

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de participation des individus âgés de 55 à 64 ans en 2007.

Source : OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. Tableau C6.4a. Voir les notes à l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932679832

Dans le groupe d'âge des 30-39 ans, seul 1 adulte sur 16 a participé à des activités formelles de formation à temps plein ou à temps partiel dans les pays de l'OCDE, et il n'y a que 1.5 % d'étudiants dans le groupe d'âge des 40 ans et plus : Parmi les 20-29 ans scolarisés, qui sont tous des « adultes », beaucoup achèvent leur cycle initial de formation. S'agissant des adultes plus âgés, 6.1 % de la population âgée de 30 à 39 ans dans les pays de l'OCDE

suivent des études à temps plein ou partiel. Cette proportion est sensiblement plus élevée dans certains pays où elle atteint 10 % ou plus : en Australie (12.0 %), en Finlande (15.4 %), en Islande (13.6 %), en Nouvelle-Zélande (11.8 %) et en Suède (13.7 %). Plusieurs pays ne sont pas en mesure de calculer la proportion correspondante pour le groupe de population âgé de 40 ans et plus, mais pour ceux qui le sont, les taux de participation les plus élevés s'observent en Australie (4.7 %), en Belgique (3.7 %), en Finlande (3.6 %), en Islande (3.7 %) et en Nouvelle-Zélande (4.7 %).

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur C1

Dans certains pays, il est très rare que les adultes relativement âgés participent à des activités d'apprentissage formel : Alors que dans l'ensemble de la zone de l'OCDE, un peu plus de 6 %, en moyenne, des adultes âgés de 30 à 39 ans participent à des activités formelles de formation, certains pays affichent une proportion beaucoup plus faible. Parmi les pays où cette proportion est inférieure de moitié ou plus à cette moyenne figurent l'Allemagne (3 %), la Corée (2.0 %), la France (2.7 %), la Grèce (1.0 %), le Luxembourg (1.5 %) et les Pays-Bas (3.0 %). Faute de données, un certain nombre de pays ne peuvent calculer la proportion correspondante pour le groupe d'âge des 40 ans et plus ; dans les pays qui le peuvent, les adultes qui suivent une formation à temps plein ou partiel représentent 0.5 % ou moins de ce groupe d'âge en Allemagne (0.2 %), en Corée (0.5 %), en Italie (0.1 %), au Luxembourg (0.2 %), en République tchèque (0.5 %), en Suisse (0.5 %) et en Turquie (0.4 %).

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur C1

Environ un tiers des adultes des pays de l'OCDE participe à des activités de formation non formelles : En 2007, 34 % des adultes (âgés de 25 à 64 ans) ont participé à des activités de formation non formelles, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les taux de participation varient de plus de 50 % en Finlande, en Norvège et en Suède, à un extrême, à moins de 15 % en Grèce, en Hongrie et en Turquie, à l'autre extrême. Les jeunes adultes (âgés de 25 à 34 ans) sont 1.6 fois plus susceptibles de participer à des activités de formation non formelles que les individus âgés de 55 à 64 ans.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur C6

Dans l'ensemble de la zone de l'OCDE, un peu plus d'un adulte en âge de travailler sur quatre a récemment participé à des formations liées à l'emploi, les proportions les plus élevées s'observant dans certains pays nordiques : Une grande majorité des individus qui ont participé à des activités de formation l'ont fait dans le cadre d'apprentissages liés à l'emploi. En 2007, un peu plus d'un quart (29 %) de la population de l'OCDE âgée de 25 à 64 ans a participé à des activités de formation non formelles liées à l'emploi. Les écarts d'un pays à l'autre sont importants. Les pays dans la fourchette haute (au-dessus de 40 %) sont la Finlande (44 %), le Norvège (47 %), la Suède (61%) et la Suisse (42 %), suivis de près par l'Allemagne et la République slovaque avec 38 %. En revanche, moins de 15 % des adultes ont participé à des activités de formation liées à l'emploi en Corée (11 %), en Grèce (11 %),

en Hongrie (6 %), en Italie (14 %) et en Turquie (9 %), la Pologne et le Portugal étant également situés à moins de 20 %. Sans surprise, la participation à ce type de formation est bien plus élevée parmi ceux ayant déjà un emploi que parmi les inactifs dans l'ensemble des pays de l'OCDE.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur C6

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les employeurs investissent davantage dans la formation non formelle d'un salarié ayant un niveau de formation élevé que dans celle d'un salarié peu instruit : En 2007, le coût annuel par salarié du temps de travail consacré à des activités de formation non formelles offertes par l'employeur s'élevait à 931 USD. Ce chiffre représente 2.4 % du coût annuel moyen du travail d'un salarié. Ce coût passe de 659 USD pour les salariés peu instruits à 1 235 USD pour ceux possédant un niveau de formation élevé. Les exceptions sont le Canada et le Danemark, où l'on investit plutôt dans les salariés avec un faible niveau de formation. Par ailleurs, on note peu de différences d'investissement en fonction du niveau de formation des salariés en Estonie, en Finlande, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur C6

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

Innovative Workplaces: Making Better Use of Skills within Organisations, 2010, Chapitre 6

L'insuffisance de l'offre n'est pas la principale raison pour laquelle de nombreux adultes ne participent pas à des activités de formation : Les données relatives aux obstacles à la participation laissent penser que le sous-investissement dans la formation des adultes tient plutôt à des facteurs liés à la demande qu'à un manque de possibilités d'apprentissage du côté de l'offre. Beaucoup d'adultes ne sont tout simplement pas intéressés. Cela peut être dû au fait qu'ils ne sont pas conscients de la nécessité de se former ou à un manque d'information ou d'incitation, ou encore au sentiment qu'il y a peu d'avantages à en retirer. Lorsque les adultes citent les obstacles à la formation, la plupart font état du problème essentiel du manque de temps, lié le plus souvent à des obligations professionnelles ou familiales (le coût d'opportunité). Le manque de moyens financiers est également une

considération importante. Le temps nécessaire pour se former, et le coût d'opportunité en résultant, pourraient être réduits par la reconnaissance plus systématique des qualifications et compétences acquises, par des modes de formation plus efficients, par des programmes d'études personnalisés, et par une plus grande efficacité dans l'information et le conseil. Le co-financement peut contribuer à répartir le coût de la formation, qu'il s'agisse du coût en temps ou des dépenses directes.

Promouvoir la formation des adultes, 2005, Chapitre 5

La recherche sur le cerveau plaide elle aussi en faveur d'un apprentissage permanent toute la vie durant : L'une des principales découvertes neurologiques dans le domaine des apprentissages est la remarquable « plasticité » du cerveau – c'est-à-dire sa capacité à se développer en fonction de l'expérience et à élaguer les éléments devenus inutiles. Cette plasticité se maintient tout au long de la vie et jusqu'à un âge bien plus avancé que ce qu'on ne croyait autrefois. Les exigences auxquelles la personne et sa capacité d'apprendre sont soumises sont la clé de cette plasticité – plus on apprend, plus on peut apprendre. Les neurosciences ont montré que le processus d'apprentissage est l'activité de toute une vie et que plus cette activité dure, plus elle est efficace.

Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage, 2007, Chapitre 2

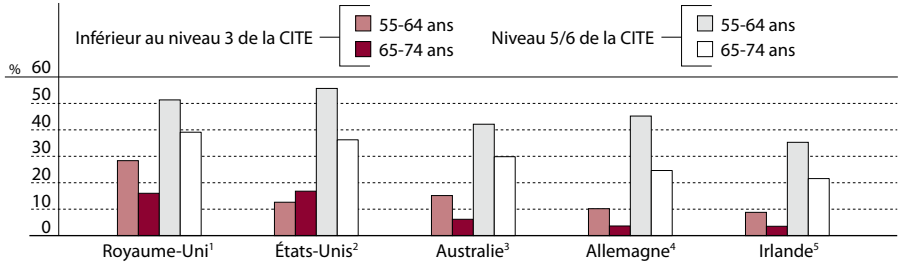
Encadré 5.1. **Participation des individus âgés de 65 à 74 ans à la formation pour adultes**

Dans une société vieillissante, les personnes doivent de plus en plus poursuivre leur vie professionnelle même si elles ont entre 65 et 74 ans. À l'âge de la retraite, il faut continuer à utiliser, actualiser et acquérir des compétences, car cela encourage la citoyenneté active et la participation sociale au-delà du lieu de travail.

En 2007, la participation des individus âgés de 65 à 74 ans à des activités de formation formelles et/ou non formelles variait de plus de 20 % aux États-Unis et au Royaume-Uni, à 4 % en Espagne. Pour les six pays disposant de données, les femmes plus âgées participent plus souvent à des activités de formation formelles et/ou non formelles que les hommes du même âge. La baisse régulière du taux de participation des groupes d'âge plus jeunes se poursuit pour les 55-64 ans, même si elle n'évolue pas à la même vitesse dans tous les pays. Les taux de participation des divers groupes d'âge diffèrent moins aux États-Unis et au Royaume-Uni, et le taux de participation des 55-64 ans est relativement élevé. La baisse du taux de participation d'un groupe d'âge au suivant est la plus élevée dans les pays où le taux de participation des jeunes séniors est faible, comme par exemple en Espagne et en Irlande.

…

Pourcentage d'individus âgés de 55 à 64 ans et de 65 à 74 ans ayant participé à des activités de formation formelles et/ou non formelles, selon le niveau de formation (2007)



1. Année de référence : 2006.
2. Année de référence : 2005.
3. Les données concernant les 55-64 ans et les 65-74 ans proviennent de sources différentes.
4. Année de référence : 2007.
5. Année de référence : 2008.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de participation des individus âgés de 65 à 74 ans diplômés de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. Tableau C6.11. Voir les notes à l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932679908

Dans ces six pays, les personnes âgées diplômées de l'enseignement supérieur participent davantage aux activités de formation formelles et/ou non formelles que celles qui ont un faible niveau de formation. En Allemagne, en Australie, en Irlande et au Royaume-Uni, l'avantage relatif des diplômés de l'enseignement supérieur est plus marqué pour le groupe d'âge le plus élevé que pour le groupe d'âge plus jeune suivant. L'impact du niveau de formation sur le taux de participation est moins important pour les jeunes séniors en Espagne et aux États-Unis.

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

📖 *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*, 2007, Chapitre 2 ; « Ageing and Skills: A Review and Analysis of Skill Gain and Skill Loss Over the Lifespan and Over Time », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 72, 2012

De nombreux adultes des pays de l'OCDE et d'autres économies avancées présentent des faiblesses dans les principales compétences de base : L'analyse réalisée par l'OCDE auprès d'adultes de 11 pays ou régions sur les compétences de base, c'est-à-dire la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques, la numératie, la résolution de problèmes et la familiarisation avec les TIC, a montré que de nombreux adultes possèdent un faible niveau de maîtrise de ces compétences de base. Nombre d'entre eux affichent de faibles niveaux de maîtrise dans un ou plusieurs domaines de compétence, et certains sont faibles dans tous les domaines. Même dans les pays affichant les meilleurs résultats (Pays-Bas et Norvège), plus de la moitié de la population adulte affiche de faibles performances dans au moins un domaine de compétence. Les différences de niveau et de répartition de la maîtrise des compétences de base s'expliquent principalement par le contexte social, le niveau de formation, un ensemble de variables liées à l'utilisation et à l'engagement pour la littératie et la numératie, et la façon qu'ont les adultes de mener leur vie.

📖 *La littératie, un atout pour la vie : Nouveaux résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes,* 2011, Conclusions

Les individus et la société bénéficient de l'apprentissage des langues étrangères : Les individus et la société améliorent tous deux leurs perspectives économiques au travers de la maîtrise des langues ; dès lors, des raisons personnelles, académiques et globales président à la nécessité d'apprendre plusieurs langues. Les études démontrent les retombées de l'apprentissage de langues étrangères sur d'autres compétences académiques. L'apprentissage des langues étrangères engendre une meilleure perception des différences culturelles, associée à une plus grande tolérance.

📖 *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding,* 2012, Résumé

ORIENTATIONS POUR L'ACTION PUBLIQUE

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

- **Préparer les individus à la formation tout au long de la vie dès leur plus jeune âge :** À cette fin, il faut envisager comme un tout l'ensemble des interventions destinées à lutter contre le faible niveau de formation des adultes (programmes de formation, politiques scolaires et interventions précoces). Il s'agit en l'occurrence de réduire le taux de sorties prématurées du système scolaire et de faire en sorte que les jeunes adultes qui abandonnent leurs études les reprennent dès que possible en leur offrant une seconde chance.
- **Œuvrer pour une compatibilité entre formation et emploi :** Dans de nombreux pays, les programmes du marché du travail et le système d'éducation sont indépendants, et rares sont les passerelles entre ces derniers qui permettent de comptabiliser les formations suivies pour l'obtention de titres et diplômes académiques. En les reliant, on peut non seulement faciliter le passage à la vie active, mais aussi renforcer l'évolution professionnelle.

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

Promouvoir la formation des adultes, 2005, Chapitre 5

Le co-financement est un principe de base pour les apprenants adultes : Tout porte à croire que ce sont les adultes eux-mêmes ainsi que les employeurs et la société qui retirent les avantages de la formation des adultes. Il existe divers dispositifs de co-financement sous forme d'épargne et de prêts, qui reflètent la façon dont les avantages sont répartis en permettant de stimuler les contributions individuelles grâce à des contributions en contrepartie. Ces dernières sont fournies par les pouvoirs publics à travers des subventions ou des incitations fiscales aux personnes, par les organisations non gouvernementales et/ou les employeurs. Leur réussite dépend d'un certain nombre de conditions :

- **La création de nouvelles structures institutionnelles à l'appui des dispositifs de co-financement et d'une approche « interministérielle »** pour que les pouvoirs publics adoptent une perspective plus systémique dans ce domaine.
- **Les dispositifs de financement doivent donner aux apprenants les moyens de choisir** quelle formation suivre et comment, où et quand, et leur permettre de décider ce qu'ils vont faire des compétences et qualifications qu'ils ont acquises.
- **L'État devrait concentrer ses ressources sur les personnes qui sont les moins à même de financer leur formation** quand les ressources sont limitées, étant donné que les bénéfices de la formation tout au long de la vie sont largement partagés.
- Il est impératif que **les pouvoirs publics coordonnent leurs prises de décision** et collaborent avec les institutions financières, les partenaires sociaux et les autres acteurs concernés pour la mise en œuvre des stratégies de co-financement.

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

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

- **Accroître la flexibilité et la réactivité :** Le « sur-mesure » est une propriété importante que doivent avoir les systèmes de certification pour répondre à l'évolution des besoins de

l'économie, de l'emploi, et aux ambitions personnelles des individus. Cette flexibilité est favorisée par une palette de mécanismes qui élargissent les choix.

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

📖 *Systèmes de certification : Des passerelles pour apprendre à tout âge*, 2007, Chapitre 2

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

- **Promouvoir le débat participatif sur la nature de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation :** Les pays doivent avoir des discussions ouvertes sur des thèmes tels que les principes sous-jacents qui déterminent les systèmes LLN pour les adultes, les critères de la réussite et le public ciblé.
- **Renforcer le professionnalisme :** Un enseignement, un apprentissage et une évaluation efficaces se fondent sur la qualité de l'interaction entre les enseignants et les apprenants. Les pays doivent continuer à renforcer la pratique par des impératifs rigoureux de qualification et de développement professionnel.
- **Équilibrer structure et souplesse – l'évaluation formative comme cadre :** Les politiques incluront le développement d'objectifs d'apprentissage larges, d'outils pour des programmes fondés sur la communauté et le travail, de directives concernant le processus et les principes de l'évaluation formative, ainsi qu'un développement professionnel adapté.
- **Renforcer les approches axées sur l'apprenant :** Afin de s'assurer que les besoins des apprenants soient identifiés et satisfaits, il faut tenir compte des motivations, des intérêts et des objectifs individuels dans l'enseignement ; les apprenants doivent déterminer eux-mêmes s'ils souhaitent obtenir une certification.

- **Diversifier et approfondir les approches d'évaluation des programmes dans une perspective de responsabilisation :** Étant donné la diversité des attentes des parties prenantes, il est impossible qu'une seule approche les satisfasse toutes. Les systèmes qui utilisent des mesures diversifiées et bien alignées des processus d'apprentissage ainsi que des résultats seront plus à même de gérer des objectifs et des intérêts concurrents – et de recueillir des données utiles.
- **Consacrer suffisamment de ressources en termes de personnel, de temps et de finances :** Le financement fragile et la nature volontaire de nombre de programmes de LLN constituent souvent un frein à la professionnalisation de ce secteur d'activité et à l'amélioration des résultats.
- **Enrichir la base de connaissances :** Il y a là un vaste champ de recherche car la base de connaissances est loin d'être assez riche ; elle devrait comprendre les évaluations de pratiques, de politiques et de mise en application d'activités d'enseignement et d'évaluation prometteuses, et elle devra se concentrer beaucoup plus sur l'impact.

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

Références et autres ouvrages à consulter

Della Chiesa, B., J. Scott et **C. Hinton** (éd.) (2012), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE.

Desjardins, R. et **A. Warnke** (2012), « Ageing and Skills: A Review and Analysis of Skill Gain and Skill Loss Over the Lifespan and Over Time », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 72, Éditions OCDE.

OCDE (2004), *Co-financing Lifelong Learning: Towards a Systemic Approach*, Éditions OCDE.

OCDE (2005), *Promouvoir la formation des adultes,* Éditions OCDE.

OCDE (2007), *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*, Éditions OCDE.

OCDE (2007), *Systèmes de certification : Des passerelles pour apprendre à tout âge*, Éditions OCDE.

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

OCDE (2010), *Innovative Workplaces: Making Better Use of Skills within Organisations*, Éditions OCDE.

OCDE (2011), *La littératie, un atout pour la vie : Nouveaux résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes,* Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE.

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

6

Résultats, bénéfices et rentabilité

Les travaux de l'OCDE ont permis de générer des informations extrêmement riches sur les résultats de l'éducation, en particulier avec les enquêtes menées tous les trois ans dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), que ce chapitre présente. Elles examinent le niveau de compétence des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, ainsi que dans des domaines de compétence liés, en les associant à des données contextuelles. La série Éducation : Systèmes performants et réformes efficaces *a permis une meilleure compréhension de l'évolution des politiques et pratiques des systèmes d'éducation qui figurent parmi les plus performants du PISA. L'éducation est également étroitement liée au niveau d'emploi et aux revenus ; les principales constatations de l'OCDE dans ce domaine sont rapportées dans ce chapitre. L'analyse de la rentabilité de l'éducation est également approfondie au sein de l'Organisation, avec des résultats confirmant l'impact positif d'un niveau plus élevé d'études sur un certain nombre de paramètres, incontestablement pour l'individu, mais aussi pour l'économie en général. L'impact de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants et de l'enseignement professionnel est tout aussi positif. Les travaux relatifs aux retombées sociales de l'éducation étudient l'influence de l'éducation sur la santé, la participation civique, l'engagement social et les résultats économiques.*

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.

INTRODUCTION

Les travaux de l'OCDE ont permis de générer des informations extrêmement riches sur les résultats de l'éducation, en particulier avec les enquêtes menées tous les trois ans dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui examinent le niveau des jeunes de 15 ans dans différents domaines de compétence, en l'associant à des données contextuelles, dans les pays membres de l'OCDE, mais aussi dans un grand nombre de pays et économies partenaires. L'observation des résultats montre que de nombreux jeunes ont un niveau inférieur au « minimum vital » pour trouver leur place dans les économies du XXI^{e} siècle fondées sur le savoir. L'analyse de la rentabilité de l'éducation est également approfondie au sein de l'Organisation. Les observations confirment l'impact positif d'un niveau plus élevé d'études sur un certain nombre de paramètres, incontestablement pour l'individu, mais aussi pour l'économie en général. L'éducation influence l'emploi et les revenus, mais elle a aussi un impact sur le bien-être et la participation à la société. Les travaux relatifs aux retombées sociales de l'éducation étudient l'influence de l'éducation sur la santé, la participation civique et l'engagement social.

En 2010, l'OCDE entamait la série *Éducation : Systèmes performants et réformes efficaces* afin d'acquérir une meilleure compréhension de l'évolution des politiques et pratiques des systèmes d'éducation qui figurent parmi les plus performants du PISA. L'analyse a permis de tirer des enseignements politiques plus spécifiques par pays, tout en étant applicables généralement.

La forte focalisation de l'OCDE sur les résultats ira plus loin que l'étude des résultats des adolescents puisque des travaux sur les compétences des adultes (PIAAC, voir le chapitre 5) et les résultats de l'enseignement supérieur (AHELO, voir le chapitre 4) sont en cours de développement.

PRINCIPALES CONSTATATIONS

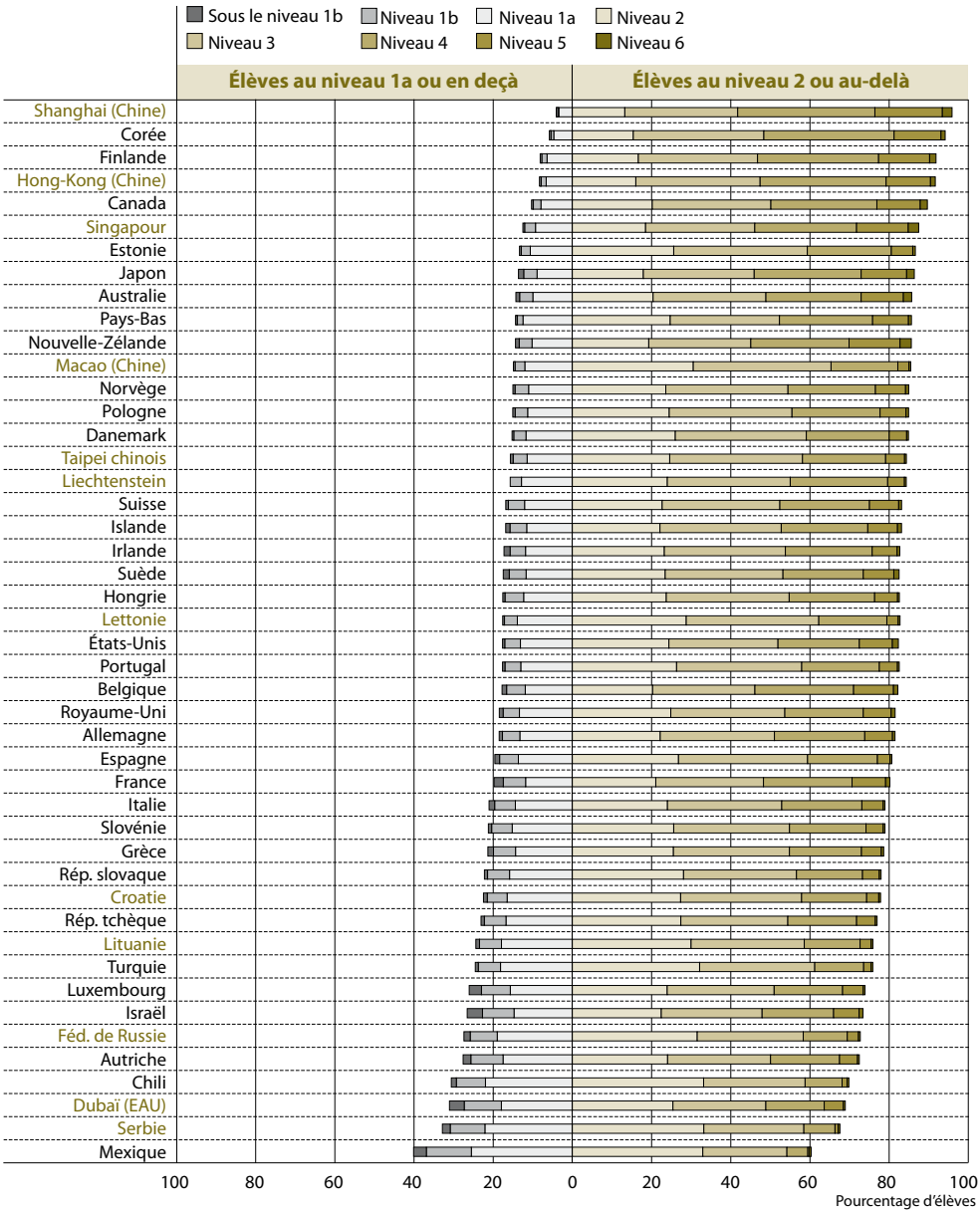
Parmi les pays de l'OCDE, ce sont les élèves de Finlande et de Corée qui réussissent le mieux en compréhension de l'écrit, mais Shanghai (Chine) les dépasse : La Corée et la Finlande sont les pays de l'OCDE les plus performants en compréhension de l'écrit dans l'enquête PISA 2009, avec des scores moyens de 539 et 536 points respectivement, contre 493 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Toutefois, Shanghai (Chine), économie partenaire, les devance avec un score moyen de 556 points. Parmi tous les pays de l'OCDE, 8 % des élèves ont atteint les niveaux les plus élevés de compétence, soit les niveaux 5 et 6, Shanghai (Chine) affichant le double de ce pourcentage (19 %). Les autres pays comptant 12 % ou plus d'élèves aux niveaux 5 et 6 étaient l'Australie, le Canada, la Corée, la Finlande, le Japon, la Nouvelle-Zélande, et dans les pays et économies partenaires, Hong-Kong (Chine) et Singapour. Tous ces chiffres illustrent des viviers significatifs de jeunes disposant de compétences suffisamment élevées en littératie afin de contribuer aux progrès du développement social et de l'économie du savoir.

📖 *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performances des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences,* 2010, Chapitre 2

Graphique 6.1.

Quel est le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit ? (2009)

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau I.2.1.

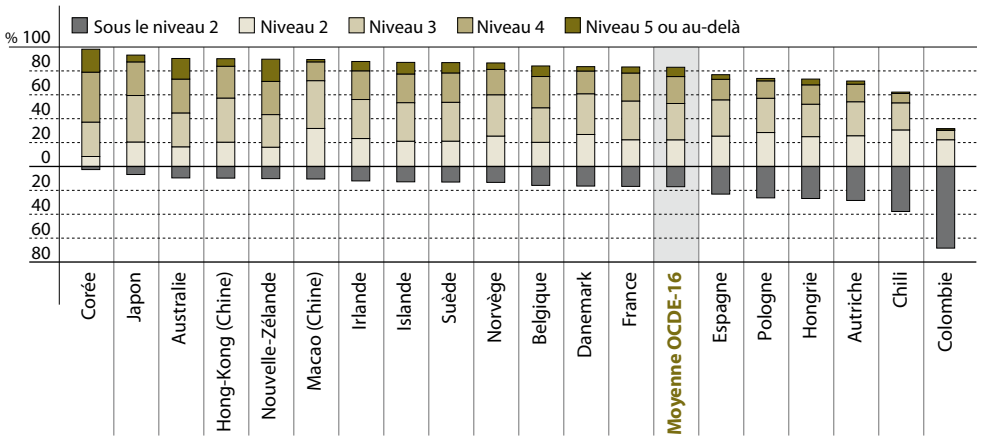
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932343133

Rares sont les pays où il n'existe pas une minorité non négligeable d'élèves très peu performants en compréhension de l'écrit : À l'exception de la Corée et de la Finlande, tous les pays de l'OCDE comptent au moins 10 % d'élèves qui ne se situent qu'au niveau 1, voire en deçà, de l'échelle PISA de compétences en compréhension de l'écrit. Dans 11 pays de l'OCDE (Autriche, Chili, Grèce, Israël, Italie, Luxembourg, Mexique, République slovaque, République tchèque, Slovénie et Turquie), un cinquième des élèves, voire davantage, sont dans ce cas. Les élèves les moins performants en compréhension de l'écrit représentent près du tiers ou plus des jeunes âgés de 15 ans au Chili (31 %) et au Mexique (40 %). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près d'un élève sur cinq n'atteint pas le niveau 2 de compétence, niveau reconnu universellement comme la limite minimale de compétence indispensable au XXIe siècle.

Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performances des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, 2010, Chapitre 2

Graphique 6.2.

Quel est le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit électronique ? (2009)



Remarque : la « Moyenne OCDE-16 » inclut les 16 pays de l'OCDE présentés dans ce graphique.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 ou au-delà.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau VI.2.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932435378

Moins de la moitié des jeunes atteignent ou dépassent le niveau 3 sur l'échelle PISA de compétence en compréhension de l'écrit – niveau qui correspond à la compréhension et à l'interprétation d'un texte modérément complexe : Dans les pays de l'OCDE, la majorité (57 %) des élèves de 15 ans atteignent ou dépassent le niveau 3 de compétence en compréhension de l'écrit. Pour la moitié de ces 57 %, le niveau 3 est le plus élevé atteint, ce qui en fait le niveau de compétence le plus fréquent pour les élèves des pays de l'OCDE. Dans quatre pays et économies – Corée, Finlande, Hong-Kong (Chine) et Shanghai (Chine) –,

plus de trois quarts des élèves atteignent au moins le niveau 3. À l'inverse, moins de la moitié des élèves de pays de l'OCDE comme l'Autriche, le Chili, le Luxembourg, le Mexique, la République tchèque et la Turquie parviennent à ce niveau de compétence.

📖 *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performances des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences,* 2010, Chapitre 2

Tous les pays de l'OCDE, excepté la Corée, comptent un nombre important d'élèves peu performants en compréhension de l'écrit électronique : Dans l'enquête PISA 2009, tous les pays membres et économies partenaires participants présentent des nombres importants d'élèves peu performants en compréhension de l'écrit électronique, à l'exception de la Corée. En Autriche, au Chili, en Hongrie et en Pologne, plus d'un quart des élèves n'atteignent pas le niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit électronique, et cette proportion atteint même 70 % en Colombie, pays partenaire. Nombre des élèves à ce niveau de compétence sont capables de naviguer dans des pages web, pour autant que des explications claires soient fournies, et de localiser des informations simples dans un hypertexte court et d'un seul tenant. Toutefois, leurs compétences ne sont pas suffisantes pour avoir accès à toutes les opportunités éducatives, professionnelles et sociales du XXI^{e} siècle.

📖 *Résultats du PISA 2009 : Élèves en ligne : Technologies numériques et performance,* 2010, Chapitre 2

Dans les pays de l'OCDE, neuf jeunes de 15 ans sur dix ont accès à Internet à la maison, mais on observe encore des écarts : en 2009, 89 % des élèves de 15 ans ont déclaré avoir accès à Internet à la maison, en moyenne, dans les pays de l'OCDE ; au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse, et dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), le niveau d'accès à Internet à la maison se rapproche beaucoup plus de 100 %. Au Mexique et dans 11 pays partenaires, moins de 40 % des élèves ont déclaré pouvoir accéder à Internet chez eux. Les élèves plus favorisés sur le plan socio-économique ont fait état d'un niveau d'accès à Internet à la maison plus élevé que les élèves défavorisés, le facteur socio-économique jouant un rôle plus important dans les pays où le niveau d'accès à Internet en général est plus faible. L'écart entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés en matière d'accès à Internet à la maison s'élève à plus de 70 points de pourcentage au Chili et au Mexique.

📖 *Résultats du PISA 2009 : Élèves en ligne : Technologies numériques et performance,* 2010, Chapitre 5

Les analyses du PISA relatives à la compréhension de l'écrit semblent indiquer que :

- **Les parents devraient lire des livres à leurs enfants :** La lecture de livres aux enfants lorsqu'ils débutent l'enseignement primaire a un impact positif sur leur performance en compréhension de l'écrit. La lecture à la maison est bénéfique pour les enfants parce que cela leur montre que la lecture est une activité à laquelle leurs parents attachent de l'importance.
- **Les parents devraient parler avec leurs adolescents de sujets sociaux, politiques ou autres :** Il existe une corrélation entre le fait de parler de sujets sociaux et politiques, ou de livres, de films et d'émissions de télévision, avec les adolescents et de meilleures

performances en compréhension de l'écrit à l'école. Les enfants apprécieront mieux la lecture s'ils ont des parents qui veulent discuter avec eux de ce qu'ils viennent de lire.

- **L'implication des parents est associée à une implication accrue des élèves à l'école :** Il existe un lien entre l'implication des parents dans l'école de leur enfant et l'implication accrue de l'élève à l'école. Il peut s'agir de rencontres avec les enseignants ou le chef d'établissement, ou d'une activité bénévole à l'école.
- **Les enfants devraient acquérir une attitude positive vis-à-vis de la lecture en imitant leurs parents :** Les enfants dont les parents ont plutôt tendance à lire et manifestent une attitude positive vis-à-vis de la lecture obtiennent de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit que ceux dont ce n'est pas le cas. Les habitudes et attitudes parentales relatives aux activités stimulantes sur le plan intellectuel, aux livres et à la réussite scolaire influent sur les attitudes de leurs enfants vis-à-vis de la lecture, de l'école et de l'apprentissage, et en définitive, sur leurs performances scolaires en général.

📖 *Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation,* 2012, Chapitres 1 à 5

Dans les pays de l'OCDE, environ quatre élèves sur cinq atteignent ou dépassent le niveau 2 sur l'échelle PISA de compétence en culture mathématique : En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 78 % des élèves atteignent ou dépassent le niveau 2 sur l'échelle PISA de compétence en culture mathématique – niveau où les élèves commencent à démontrer le type de compétences qui leur permet d'utiliser les mathématiques de manière considérée comme fondamentale pour leur développement futur. En Corée et en Finlande et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), au Liechtenstein, à Shanghai (Chine) et à Singapour, plus de 90 % des élèves atteignent ou dépassent ce niveau. Dans tous les pays de l'OCDE, excepté le Chili, la Grèce, Israël, le Mexique et la Turquie, au moins trois quarts des élèves atteignent ou dépassent le niveau 2 de compétence ; au Chili et au Mexique, plus de la moitié des élèves n'atteignent pas ce niveau.

📖 *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performances de élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences,* 2010, Chapitre 3

L'écart entre garçons et filles dans les performances scientifiques est faible : On n'observe pas de différences statistiquement significatives entre jeunes garçons et filles dans la plupart des pays de l'OCDE. On observe l'écart le plus important entre les sexes, en faveur des garçons, aux États-Unis et au Danemark, avec 14 et 12 points respectivement, et dans les pays partenaires, en Colombie et au Liechtenstein, avec 21 et 16 points respectivement (le score moyen à l'évaluation PISA en sciences est de 501 points). Au Canada, au Chili, en Espagne, au Luxembourg, au Mexique, au Royaume-Uni et en Suisse, les garçons devancent les filles en sciences, avec un écart allant de 5 à 9 points. À l'inverse, les filles devancent les garçons en sciences en Finlande, en Grèce, en Slovénie et en Turquie, avec un écart allant de 10 à 15 points, et en Pologne avec un écart de 6 points.

📖 *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performances de élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences,* 2010, Chapitre 3

Environ un élève sur six est très performant dans au moins un des domaines évalués (sciences, mathématiques ou compréhension de l'écrit) : Les compétences de haut niveau jouent un rôle crucial dans l'innovation, la croissance économique et le développement social. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 16.3 % des élèves de 15 ans atteignent les performances les plus élevées dans au moins un des domaines évalués (sciences, mathématiques ou compréhension de l'écrit). Cependant, seuls 4.1 % obtiennent des performances élevées dans les trois domaines d'évaluation : l'excellence n'est pas simplement l'obtention de performances élevées dans tous les domaines, mais elle peut être l'apanage d'un vaste ensemble d'élèves dans différents domaines. Le pourcentage d'élèves très performants à la fois en mathématiques et en sciences (mais pas en compréhension de l'écrit) est supérieur aux pourcentages de ceux qui sont très performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques seulement, ou en compréhension de l'écrit et en sciences seulement.

📖 *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performances des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences,* 2010, Chapitre 3

Environ un élève sur cinq est capable d'identifier, d'expliquer et d'appliquer de manière cohérente des concepts scientifiques liés à des thèmes environnementaux : En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 19 % des jeunes de 15 ans atteignent le niveau le plus élevé de compétence en sciences environnementales : ils peuvent identifier, expliquer et appliquer de manière cohérente des connaissances scientifiques relatives à divers thèmes environnementaux. D'une façon claire et cohérente, ils font preuve d'une réflexion et d'un raisonnement avancés relatifs aux sciences pertinentes pour l'environnement et peuvent tirer parti de cette compréhension pour développer des arguments relatifs aux problèmes environnementaux sociaux et globaux. Au Canada, en Finlande et au Japon, plus d'un tiers des jeunes de 15 ans atteignent des niveaux élevés de littératie sur l'environnement.

📖 *« Aujourd'hui, les jeunes de 15 ans sont-ils "verts" ? », PISA à la loupe,* n° 15, avril 2012

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

📖 *Petite enfance, grands défis II : Éducation et accueil des jeunes enfants,* 2007, Annexe D

Le fait d'atteindre au moins le deuxième cycle du secondaire constitue une bonne protection contre le risque du chômage : Le taux de chômage des individus âgés de 25 à 64 ans qui ont suivi un deuxième cycle du secondaire est nettement inférieur à celui des individus qui n'ont pas été au-delà du premier cycle du secondaire – en moyenne de près de 5 points de pourcentage en 2010. Cet écart est particulièrement important en Hongrie (14.0 points d'écart), en République slovaque (28.6 points) et en République tchèque (16.6 points), et il est également élevé en Allemagne (9.0 points) et en Estonie (9.6 points), cet écart s'étant creusé dans ces pays ces dix dernières années. Si l'on tente d'exprimer cet avantage lié à un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire en termes de taux de chômage, en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Hongrie, en Norvège, en République slovaque et en République tchèque, les personnes ayant suivi une formation du deuxième cycle du secondaire ont moitié moins de risques (ou moins encore) d'être sans emploi que celles qui n'ont pas été au-delà du premier cycle du secondaire. Toutefois, dans un petit nombre de pays – Chili, Corée, Grèce, Mexique et Turquie –, le risque de chômage est légèrement inférieur pour ceux qui n'ont pas été au-delà du premier cycle du secondaire que pour ceux qui ont suivi une formation du deuxième cycle du secondaire.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur A7

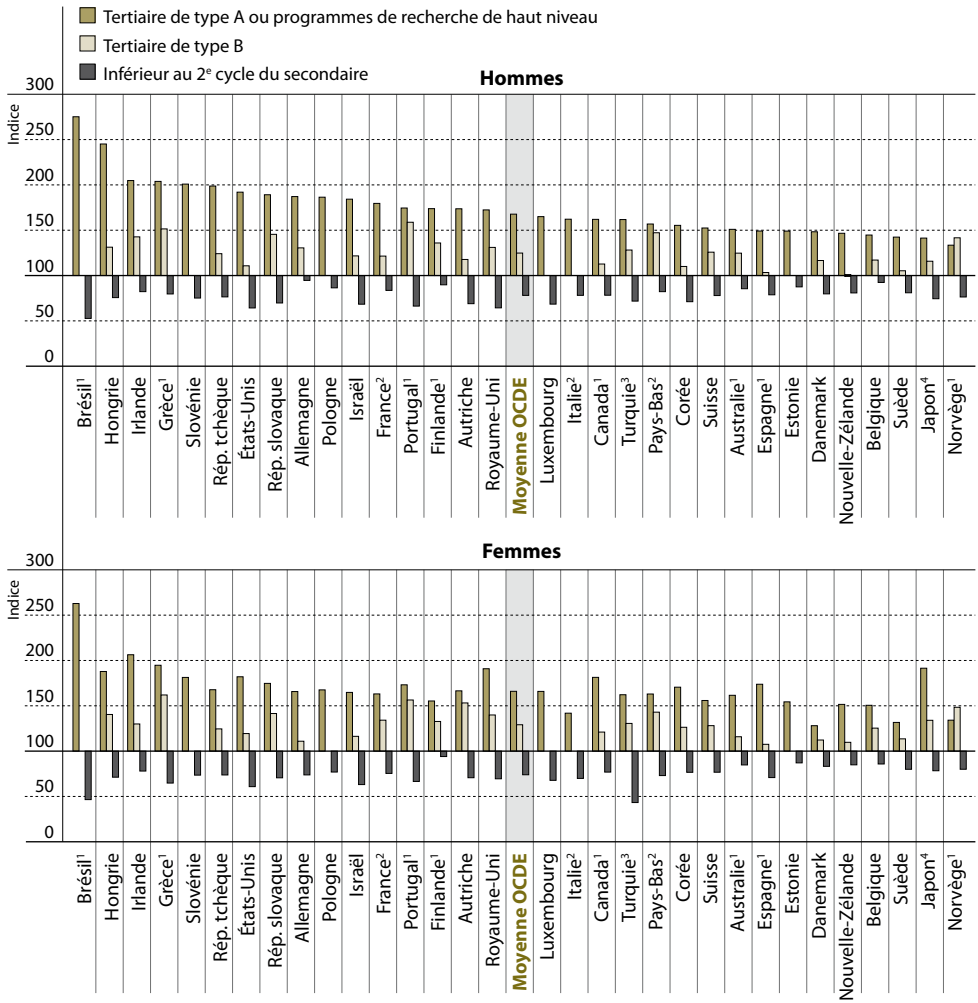
Dans la plupart des pays, le deuxième cycle du secondaire est « rentable » en termes de salaires… mais pas partout : En 2010, les pays où le différentiel de rémunération est le plus élevé entre les adultes en âge de travailler ayant suivi une formation du deuxième cycle du secondaire et ceux qui n'ont pas été au-delà du premier cycle du secondaire sont l'Autriche, la Corée, les États-Unis, le Luxembourg, la République slovaque et le Royaume-Uni, où les revenus des individus qui ont quitté l'école le plus tôt représentent deux tiers à 70 % des revenus des diplômés du deuxième cycle du secondaire. Les femmes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire sont particulièrement défavorisées aux États-Unis, en Grèce, en Israël, en Italie, au Luxembourg, au Portugal, au Royaume-Uni et en Turquie, et dans les pays partenaires, au Brésil, où elles gagnent moins de 70 % des revenus des femmes ayant achevé le deuxième cycle du secondaire. Il en va de même pour les hommes en Autriche, aux États-Unis, en Israël, au Luxembourg, au Portugal, en République slovaque et au Royaume-Uni, et dans les pays partenaires, au Brésil. Dans certains pays, toutefois, l'avantage salarial dont bénéficient les diplômés du deuxième cycle du secondaire par rapport aux individus qui n'ont pas été au-delà du premier cycle du secondaire n'est pas particulièrement marqué – ceux qui ont quitté l'école plus tôt gagnent 85 % ou plus de la rémunération de ceux qui sont allés jusqu'au deuxième cycle du secondaire ; c'est le cas en Belgique et en Estonie pour les hommes et les femmes, en Allemagne et en Pologne pour les hommes, et en Nouvelle-Zélande pour les femmes.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur A8

Graphique 6.3.

Revenus du travail relatifs de la population âgée de 25 à 64 ans percevant des revenus du travail, selon le niveau de formation et le sexe (2010)

2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100



Remarque : les revenus du travail indiqués pour la Belgique, la Corée et la Turquie sont les revenus avant impôts.

1. Année de référence : 2009.
2. Année de référence : 2008.
3. Année de référence : 2005.
4. Année de référence : 2007.

Les pays sont classés par ordre décroissant des revenus du travail relatifs des individus de sexe masculin âgés de 25 à 64 ans titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A (y compris d'un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau).

Source : OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. Tableau A8.1. Voir les notes à l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932678578

Il existe une corrélation positive forte entre le niveau de formation et le revenu moyen des individus diplômés de l'enseignement supérieur : Dans tous les pays, les diplômés de l'enseignement supérieur ont des revenus nettement plus élevés que ceux du deuxième cycle du secondaire, lesquels ont eux-mêmes des revenus plus élevés que ceux qui n'ont pas été au-delà du premier cycle du secondaire. L'avantage salarial entre les diplômés de l'enseignement supérieur et les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est en général plus marqué qu'entre ces derniers et les individus n'ayant pas été au-delà du premier cycle du secondaire. Tous âges et sexes confondus, les diplômés de l'enseignement supérieur jouissent d'un avantage salarial sur les diplômés du deuxième cycle du secondaire variant de 2.10 fois les revenus des diplômés du deuxième cycle du secondaire en Hongrie, à 1.24 fois en Nouvelle-Zélande.

📖 *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2012, Indicateur A8

Même lorsque l'on prend en compte les coûts d'accès à un niveau de formation plus élevé, on constate qu'en moyenne, il est toujours payant de passer du premier cycle au deuxième cycle du secondaire : Dans tous les pays, les hommes et les femmes gagnent, en général, à passer du premier cycle au deuxième cycle du secondaire. Pour les hommes, ce taux de rendement « privé » est égal à 13.4 %, en moyenne, dans les 25 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, et supérieur à 15 % dans 5 de ces pays. L'écart varie de 6.7 % en Allemagne à 40.8 % en République slovaque. Cet écart est encore plus marqué pour les femmes, avec un taux allant de 4.9 % en Finlande à 42.8 % en République slovaque. Le taux de rendement privé d'une formation du deuxième cycle du secondaire pour les femmes s'établit, en moyenne, à 13 %.

📖 *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2012, Indicateur A9

Poursuivre une formation dans l'enseignement supérieur peut être relativement coûteux, mais ses bénéfices économiques à long terme, que ce soit pour les individus ou la société, sont tout aussi évidents : En moyenne, dans les pays de OCDE, un individu investit environ 55 000 USD pour l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur, mais cet investissement est très rentable. Le rendement s'avère généralement plus élevé pour les hommes, qui peuvent espérer un gain net moyen de 162 000 USD, contre 110 000 USD pour les femmes. Même si les pouvoirs publics investissent beaucoup dans l'enseignement supérieur dans de nombreux pays, le rendement public net est également considérable. Il dépasse, en moyenne, les 100 000 USD pour les hommes, soit près du triple de l'investissement public initialement consenti. Concernant les femmes, le rendement public net représente presque le double du niveau d'investissement public initialement consenti. En bref, les bénéfices économiques à long terme de l'investissement dans l'enseignement supérieur sont très positifs à la fois pour les individus et la société, et le resteront probablement dans un avenir proche.

📖 *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2012, Indicateur A9 ; « Quel est le rendement de l'investissement dans l'enseignement supérieur pour les individus et la société ? », *Indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 6, 2012

Le rendement d'une formation dans l'enseignement supérieur comparé à celui d'une formation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est également positif dans les pays de l'OCDE : L'avantage relatif lié à la poursuite des études jusque dans l'enseignement supérieur – par rapport au deuxième cycle du secondaire – est également réel dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles. Le taux de rendement est de 12.4 % pour les hommes et de 11.4 % pour les femmes dans les 28 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. L'avantage en termes de rendement de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur plutôt que de se contenter d'une formation du deuxième cycle du secondaire atteint 20 %, voire davantage, pour les hommes en Hongrie, en Pologne et en République slovaque, et 19 %, voire davantage, pour les femmes en Pologne, en République slovaque et en Turquie. Les pays où les taux de rendement d'une formation dans l'enseignement supérieur sont plus faibles pour les hommes que pour les femmes sont l'Australie, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, le Japon et la Norvège.

📖 *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2012, Indicateur A9

Les projections suggèrent que les pays de l'OCDE qui réussissent à améliorer les compétences cognitives – et pas seulement le niveau de formation – de leurs populations peuvent en tirer d'énormes bénéfices économiques : Les projections fondées sur les rapports historiques (en tenant compte du caractère incertain des projections) suggèrent que si tous les pays de l'OCDE pouvaient faire progresser leurs scores PISA moyens de 25 points au cours des deux prochaines décennies, les bénéfices cumulés en termes de PIB de la zone de l'OCDE pourraient s'élever à 115 billions USD sur la durée de vie de la génération née en 2010. Des objectifs encore plus ambitieux, comme l'accession de tous les élèves au niveau de compétence minimal de l'OCDE – soit un score PISA de 400 –, donnent une augmentation du PIB cumulé de presque 200 billions USD. Faire progresser tous les pays au niveau de performance du meilleur système d'éducation de l'OCDE selon l'enquête PISA, c'est-à-dire la Finlande, représenterait des bénéfices de l'ordre de 260 billions USD. C'est la qualité des résultats de la formation, et non la longueur de cette dernière, qui fait la différence.

📖 *Le coût élevé des faibles performances éducatives : Impact économique à long terme d'une amélioration des résultats au PISA*, 2010

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

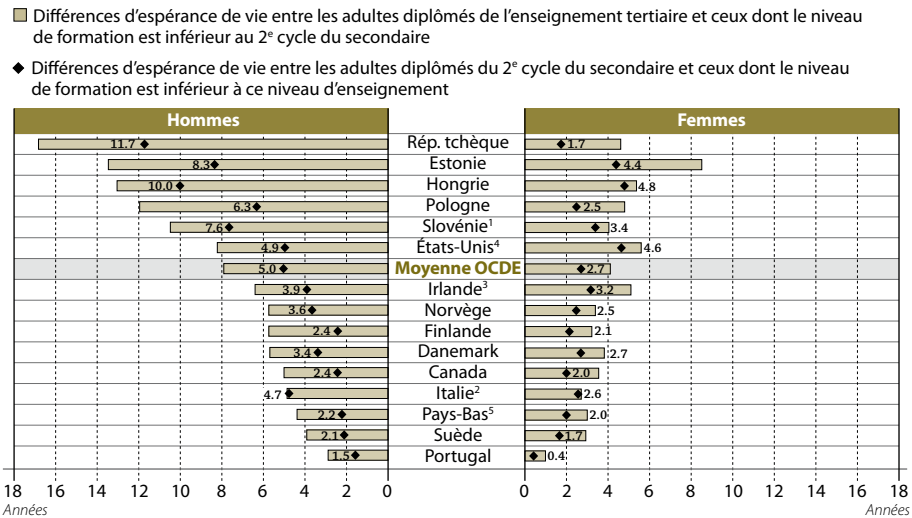
📖 *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*, 2010, Chapitre 1

Encadré 6.1. **Éducation et espérance de vie**

L'éducation est une variable prédictive importante de l'espérance de vie. En moyenne, dans 15 pays de l'OCDE, un homme diplômé de l'enseignement supérieur âgé de 30 ans peut espérer vivre encore 51 ans, alors qu'un homme de 30 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire ne peut espérer vivre que 43 ans de plus. L'écart est particulièrement marqué parmi les hommes d'Europe centrale. En moyenne, en République tchèque, un homme diplômé de l'enseignement supérieur âgé de 30 ans peut espérer vivre 17 ans de plus qu'un homme de 30 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire.

Différences d'espérance de vie entre les individus âgés de 30 ans, selon le niveau de formation (2010)

Différences d'espérance de vie entre les adultes âgés de 30 ans diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux dont le niveau de formation est inférieur au 2e cycle du secondaire, selon le sexe



Remarque : les données présentées montrent les différences d'espérance de vie entre les individus de 30 ans, selon leur niveau de formation.

1. Année de référence : 2009.
2. Année de référence : 2005.
3. Année de référence : 2006.
4. Année de référence : 2008.
5. Année de référence : 2007-10.

Les pays sont classés par ordre décroissant des différences d'espérance de vie entre les hommes âgés de 30 ans.

Source : OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. Tableau A11.1. Voir les notes à l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932678825

...

On note des écarts substantiels entre les sexes en termes d'espérance de vie, et en termes de rapports entre éducation et espérance de vie, puisque les écarts d'espérance de vie selon le niveau de formation sont généralement bien plus faibles parmi les femmes. En moyenne, dans 15 pays de l'OCDE, un homme diplômé de l'enseignement supérieur peut espérer vivre 8 ans de plus qu'un homme dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire, alors qu'une femme diplômée de l'enseignement supérieur peut espérer vivre 4 ans de plus qu'une femme dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire, et au Portugal, seulement une année de plus.

L'analyse réalisée par l'OCDE sur les retombées sociales de l'éducation semble indiquer qu'elle favorise la santé et l'engagement civique et social.

- **L'éducation peut jouer un rôle significatif dans l'amélioration du bien-être et dans le progrès social, et elle constitue un moyen rentable d'y parvenir :** L'éducation est associée à diverses retombées sociales, telles que le renforcement de l'engagement civique et social, ou le recul de la criminalité, et elle constitue un moyen relativement économique pour améliorer la santé, notamment au travers d'actions menées en milieu scolaire pour faire face à l'obésité. Dès lors, la politique de l'éducation a des répercussions sur la politique de la santé.
- **L'éducation rend les individus plus autonomes en accroissant leurs connaissances et en développant leurs compétences cognitives, sociales et émotionnelles, tout en améliorant leurs attitudes vis-à-vis des styles de vie sains et de la citoyenneté active :** L'éducation aide les individus à prendre des décisions éclairées en leur fournissant des informations, en améliorant leurs compétences cognitives et en renforçant leurs aptitudes socio-émotionnelles, telles que la détermination, l'efficacité personnelle et les compétences sociales.
- **Les bénéfices de l'éducation ne peuvent pas se réaliser de façon isolée :** En dehors des heures de sommeil, les enfants ne passent qu'environ la moitié du temps à l'école. Certains environnements familiaux et communautaires peuvent avoir un impact négatif, par exemple, sur les actions scolaires destinées à promouvoir des habitudes et un style de vie sains lorsque les enfants ont facilement accès à la restauration rapide ou qu'ils consacrent beaucoup de leur temps à des activités sédentaires à la maison.
- **Les bénéfices de l'éducation seront limités si les compétences cognitives, sociales et émotionnelles des enfants ne sont pas développées suffisamment tôt :** L'acquisition des compétences de base se fait plus facilement avant même que les enfants débutent la scolarité obligatoire. Les compétences cognitives de base, les attitudes positives, les habitudes saines et des traits de caractère comme la patience, l'efficacité personnelle et la confiance en soi, doivent être acquis au plus tôt dans l'environnement familial.

L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale, 2010, Chapitres 4 à 6

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

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

Le niveau de formation influence de manière positive la santé, l'intérêt pour la politique et la confiance, avec un seuil situé au deuxième cycle du secondaire pour la santé et à l'enseignement supérieur pour l'intérêt pour la politique : Il est plus fréquent que les adultes bénéficiant d'un niveau de formation plus élevé se déclarent en bonne santé, affirment être au moins assez intéressés par la politique et croient qu'il est possible de faire confiance à la plupart des personnes. Pour ce qui est de la santé, le passage du premier au deuxième cycle du secondaire se révèle le plus influent, alors que pour l'intérêt pour la politique, c'est le passage vers l'enseignement supérieur qui semble le plus décisif ; on n'observe pas de seuils évidents concernant la confiance. La corrélation entre l'éducation et les retombées sociales reste généralement forte même après ajustement en fonction de l'âge, du sexe et des revenus.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur A11 ; *L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale*, 2010

ORIENTATIONS POUR L'ACTION PUBLIQUE

L'analyse réalisée par l'OCDE sur les systèmes d'éducation des pays ayant obtenu les meilleurs résultats dans l'enquête PISA a permis de mettre en exergue certaines caractéristiques de ces systèmes en termes de stratégie et de gouvernance :

- **Développer un engagement pour l'éducation :** Dans les systèmes affichant les meilleures performances, les enseignants sont généralement mieux payés que les autres, les diplômes sont mieux valorisés et une part plus importante des dépenses d'éducation est consacrée aux services d'instruction.
- **Développer la conviction que tous les élèves peuvent atteindre des niveaux élevés de performance :** Les faits montrent qu'il faut un programme concerté et multiforme lié à

l'élaboration de politiques, au renforcement des capacités et au développement d'éléments probants pour en arriver à un point où la plupart des éducateurs ont la conviction que tous les élèves peuvent atteindre des niveaux élevés de performance.

- **Établir des normes éducatives ambitieuses, ciblées et cohérentes partagées dans l'ensemble du système et harmonisées avec des passerelles et des systèmes d'instruction de haut niveau :** Le développement de normes académiques reconnues à l'échelle internationale pour les élèves tend à permettre de prévoir de manière cohérente la performance générale des systèmes d'éducation. Ces normes forgent des systèmes d'éducation les plus performants : en établissant un contenu rigoureux, ciblé et cohérent dans tous les niveaux d'enseignement ; en limitant les redondances dans les programmes de cours des diverses années d'études et la variation des programmes de cours entre les classes ; en facilitant la coordination des leviers politiques, allant des programmes de cours à la formation des enseignants ; et en réduisant les inégalités dans les programmes de cours entre les groupes socio-économiques.
- **Équilibrer les responsabilités au niveau local avec un centre ayant l'autorité et la légitimité pour agir :** L'enquête PISA montre une relation entre la relative autonomie des établissements et les résultats scolaires dans tous les systèmes d'éducation – lorsque l'autonomie est associée à la responsabilisation. Une fois que l'État a déterminé des attentes claires vis-à-vis des élèves, l'autonomie de l'établissement dans la définition des détails des programmes de cours et de l'évaluation est liée positivement à la performance générale du système.
- **Assurer la cohérence des politiques et des pratiques :** Dans les systèmes d'éducation les plus performants, les politiques et les pratiques tendent à être harmonisées dans tous les aspects du système, cohérentes sur une longue durée et mises en œuvre systématiquement sans contrôle administratif excessif.
- **Assurer que le système soit orienté vers l'extérieur pour qu'il poursuive son évolution et identifie les défis et menaces susceptibles de mettre en danger sa réussite actuelle :** Les efforts intensifs et systématiques mis en œuvre pour réaliser une comparaison internationale rigoureuse et intégrer les résultats de cette comparaison dans la politique et la pratique sont une caractéristique commune aux pays et économies réussissant le mieux.

📖 *Lessons from PISA for the United States: Strong Performers and Successful Reformers in Education,* 2011, Chapitre 11

La qualité d'un système d'éducation est intrinsèquement liée à la qualité de ses enseignants et à leur capacité à exercer leur expertise professionnelle. Dès lors, les pays devraient veiller à :

- **Attirer des enseignants de qualité :** Améliorer le statut de la profession, élever les exigences pour accéder à la profession et recruter des diplômés de haut niveau sont quelques-unes des mesures politiques qui ont fait leurs preuves.

- **Investir dans la préparation des enseignants :** Les programmes de formation des enseignants dans les pays les plus performants :
  - Font évoluer les programmes initiaux de formation des enseignants vers un modèle fondé sur la préparation des professionnels par des mises en situation, dans lequel ils font plus rapidement leur entrée dans les écoles, y passent plus de temps et reçoivent un soutien plus intensif et de meilleur qualité dans le processus.
  - Mettent davantage l'accent sur le développement de la capacité à diagnostiquer rapidement et correctement les problèmes des élèves.
  - Visent à développer la capacité à puiser dans un large répertoire de solutions possibles celles qui sont particulièrement adaptées au diagnostic.
  - Renforcent les techniques pédagogiques spécifiques aux matières que le futur professeur enseignera.
  - Certains pays développent des compétences de recherche afin de permettre aux enseignants d'améliorer leur pratique avec beaucoup de rigueur.
- **Développer la qualité des enseignants une fois qu'ils sont en poste :** La supervision, l'encadrement, les programmes d'intégration, la réduction de la charge de travail dans les premières années, l'allocation d'heures suffisantes pour le développement personnel et l'utilisation des systèmes d'évaluation des enseignants pour orienter leur développement personnel figurent parmi les mesures politiques efficaces pour accompagner les nouveaux enseignants.
- **Collaborer avec les syndicats et les associations d'enseignants en faveur de la qualité :** On observe une corrélation entre le degré de professionnalisation du travail des enseignants et les performances des élèves : plus un pays se place haut dans les classements internationaux, plus il est susceptible de traiter ses enseignants comme des partenaires professionnels de confiance et de coopérer de manière constructive avec les syndicats.
- **Fournir une organisation professionnelle dans laquelle les enseignants peuvent exploiter leur potentiel :** L'établissement d'enseignement doit être organisé de manière à donner à son personnel la responsabilité et l'autorité en vue de concevoir, gérer, budgétiser et aménager la totalité du programme scolaire, et ce dans le cadre des objectifs, programmes de cours, examens et systèmes de certification mis en place par l'État.
- **Institutionnaliser les meilleures pratiques :** Les pays les plus performants envisagent généralement l'enseignement comme une profession dans laquelle les enseignants collaborent pour formuler ce qu'ils considèrent comme de bonnes pratiques, mener des études sur le terrain afin de confirmer ou invalider les approches qu'ils développent, puis évaluer leurs collègues sur la base de leur degré d'utilisation de pratiques efficaces éprouvées dans leurs classes. La recherche continue de pratiques d'enseignement plus efficaces permet l'apparition et l'amélioration des normes relatives à l'exercice du métier.

📖 *Lessons from PISA for the United States: Strong Performers and Successful Reformers in Education,* 2011, Chapitre 11

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

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

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

Regards sur l'éducation 2006 : Les indicateurs de l'OCDE, 2006, Indicateur A5

Définir plus clairement la rentabilité de la formation en augmentant l'information disponible et en supprimant les obstacles structurels, et en rendant les résultats plus transparents pour les individus et les entreprises : La diffusion efficace de l'information peut contribuer à convaincre les individus et les entreprises des bienfaits possibles de la formation. L'analyse des coûts/avantages peut donner un éclairage susceptible d'encourager et de motiver les adultes face à l'apprentissage, et permettre de déterminer qui doit assumer le coût financier de la formation. Les actions visant à encourager les entreprises à investir dans la formation peuvent être renforcées, en favorisant la transparence des investissements dans le capital humain pour qu'ils apparaissent dans la comptabilité de l'entreprise. En agissant directement pour accroître la rentabilité de la formation au moyen de mécanismes alternatifs, notamment en intégrant l'amélioration des qualifications dans le processus de

fixation des salaires, on peut inciter les individus à entreprendre des formations et accroître la productivité de l'entreprise. Les systèmes de certification nationaux apportent beaucoup plus de clarté à ce niveau, et la reconnaissance de la formation informelle ou non formelle contribue à réduire le coût d'opportunité de l'apprentissage.

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

Références et autres ouvrages à consulter

OCDE (2005), *Promouvoir la formation des adultes*, Éditions OCDE.

OCDE (2006), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et accueil des jeunes enfants*, Éditions OCDE.

OCDE (2006), *Regards sur l'éducation 2006 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

OCDE (2007), *Comprendre l'impact social de l'éducation*, Éditions OCDE.

OCDE (2010), *Le coût élevé des faibles performances éducatives : Impact économique à long terme d'une amélioration des résultats au PISA,* Éditions OCDE.

OCDE (2010), *L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale,* Éditions OCDE.

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

OCDE (2010), *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*, Éditions OCDE.

OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performances des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I),* Éditions OCDE.

OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III),* Éditions OCDE.

OCDE (2011), *Lessons from PISA for the United States: Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Éditions OCDE.

OCDE (2011), *Against the Odds: Disadvantaged Students who Succeed in School,* Éditions OCDE.

OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Élèves en ligne : Technologies numériques et performance (Volume VI)*, Éditions OCDE.

OCDE (2012), « Aujourd'hui, les jeunes de 15 ans sont-ils "verts" ? », *PISA à la loupe,* n° 15, avril 2012, Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation,* Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*, Éditions OCDE.

OCDE (2012), « Quel est le rendement de l'investissement dans l'enseignement supérieur pour les individus et la société ? », *Indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 6, Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE.

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

7

Équité et égalité des chances

L'analyse de l'actualité et des politiques touchant à l'équité est une priorité sous-jacente dans une grande partie des travaux que consacre l'OCDE à l'éducation. On a souligné la persistance d'un phénomène inégalitaire, et grâce à des collectes internationales de meilleure qualité, on a pu analyser des données relatives à un grand nombre de groupes d'apprenants et à leur expérience éducative. Les dimensions et les groupes comprennent le sexe, l'âge, le statut d'immigrant, les besoins spécifiques et les origines sociales, et couvrent la formation formelle ou non formelle pour adultes, de même que l'enseignement scolaire, l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur. Les analyses réalisées par l'OCDE ont également étudié la nature de la « fracture numérique ». Les résultats et les recommandations d'une étude internationale à grande échelle consacrée à l'équité dans l'éducation qui a donné lieu à deux publications – En finir avec l'échec scolaire *et* Équité et qualité dans l'éducation – *sont présentés. Ce chapitre résume les orientations pour l'action publique prometteuses élaborées sur la base d'études publiées depuis, portant entre autres sur l'éducation des immigrants, la diversité culturelle et la formation des enseignants.*

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.

INTRODUCTION

L'analyse de l'actualité et des politiques touchant à l'équité est une priorité sous-jacente dans une grande partie des travaux que consacre l'OCDE à l'éducation. On a souligné la persistance d'un phénomène inégalitaire, et grâce à des collectes internationales de meilleure qualité, on a pu analyser des données relatives à un grand nombre de groupes d'apprenants et à leur expérience éducative. Les analyses de l'OCDE ont montré qu'il n'y avait pas contradiction entre équité et efficacité ; elles ont en fait signalé combien l'exclusion et la forte prévalence de l'échec scolaire ont un impact dommageable pour les objectifs économiques et sociaux.

Une étude internationale à grande échelle consacrée à l'équité dans l'éducation, *En finir avec l'échec scolaire*, publiée en 2007, compte dix grandes orientations politiques concernant l'offre, les pratiques et les ressources. Le second rapport – *Équité et qualité dans l'éducation*, publié en 2012 – propose cinq recommandations fondamentales pour prévenir l'échec scolaire et encourager l'achèvement du deuxième cycle du secondaire, et cinq autres destinées à améliorer les résultats des établissements défavorisés peu performants. Le recensement des opportunités, des résultats et des politiques concernant les différents groupes d'individus a été mené dans de nombreux secteurs de l'éducation et de la formation, notamment dans le cadre des travaux sur les besoins éducatifs particuliers.

La diversité ethnique et culturelle est une richesse pour la société, mais pour en tirer tout le bénéfice, le système d'éducation doit faire des efforts spéciaux. Les *Examens thématiques de l'OCDE sur la formation des migrants* ont étudié les résultats scolaires d'enfants d'immigrés dans cinq pays de l'OCDE. La publication *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social* complète ce travail car elle est riche en informations sur l'égalité des chances et sur l'équité du rendement de l'apprentissage des élèves de différentes origines socio-économiques. La diversité dans la salle de classe peut favoriser l'apprentissage et préparer les élèves au monde extérieur mais les établissements scolaires et les enseignants doivent relever bien des défis avant d'en tirer les bénéfices ; le projet « Éducation des enseignants pour la diversité » examine comment les pays éduquent les enseignants pour répondre à la diversité culturelle croissante et aux défis scolaires auxquels les populations locales doivent faire face.

PRINCIPALES CONSTATATIONS

Il n'existe aucune contradiction entre équité et efficacité en matière d'éducation : L'équité et l'efficacité sont complémentaires, contrairement au préjugé assez répandu selon lequel la redistribution des ressources au profit de ceux qui en ont le plus besoin va dans le sens de l'équité, mais se fait au détriment de l'efficacité. Cette complémentarité est indéniable dans l'éducation de base : l'échec scolaire coûte cher, pas seulement à ceux qui sont concernés, mais à la société tout entière, car le coût des aides sociales destinées aux personnes marginalisées est élevé. L'achèvement réussi de l'enseignement secondaire donne de meilleures perspectives en termes d'emploi et de santé, ce qui se traduit par plus d'investissements publics grâce à une hausse de l'impôt. Les individus plus instruits contribuent à une société plus démocratique et à une économie durable, et sont moins

dépendants de l'aide publique et moins vulnérables par rapport à la crise économique. Des mesures efficaces et d'un coût raisonnable de lutte contre l'échec scolaire sont bénéfiques en termes d'efficacité comme d'équité. D'après certaines analyses, une répartition équitable des compétences dans l'ensemble d'une population a un impact considérable sur la performance économique globale.

Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, 2012 (à paraître en français), Chapitre 1 ; *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*, 2007

Les investissements précoces font progresser l'équité dans l'éducation et l'efficacité économique : Renforcer l'équité dans l'éducation est financièrement avantageux et de la même manière, investir dans les premières années d'éducation est particulièrement rentable dans la mesure où les résultats sont tangibles et permettent de renforcer, dans les niveaux d'enseignement suivants, les efforts réalisés en vue d'une meilleure équité. L'acquisition précoce de compétences et de connaissances facilite l'acquisition future de compétences et de connaissances. Par conséquent, renforcer l'équité implique d'investir dans les toutes premières années d'éducation et de veiller à ce que les élèves achèvent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, 2012 (à paraître en français), Chapitre 1

Les pays qui font preuve d'une haute qualité et d'une grande équité dans l'enseignement s'accommodent de l'hétérogénéité des élèves et évitent les structures à différenciation trop précoce : L'orientation précoce en filières se traduit par une diminution de l'équité dans les résultats et entraîne parfois une baisse de l'ensemble des résultats. Dans les pays où les élèves sont orientés précocement dans des filières d'enseignement très distinctes, les différences entre établissements sont importantes et la relation entre l'origine socio-économique et les performances scolaires de l'élève est plus forte.

En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable, 2007, Chapitre 3

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

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

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

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

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

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

Les élèves immigrés font face à davantage de difficultés scolaires que les élèves autochtones : Dans la plupart des cas, les performances des élèves immigrés en compréhension de l'écrit, en sciences et en mathématiques dans l'enseignement obligatoire sont inférieures à celles des élèves autochtones, et ce en dépit d'une attitude généralement positive à l'égard de l'apprentissage chez les jeunes immigrés. Dans certains pays, les jeunes immigrés de la première génération sont moins susceptibles de fréquenter des structures d'accueil de la petite enfance, et ont plus de risque de redoubler, de fréquenter des établissements d'enseignement professionnel et d'abandonner l'enseignement secondaire. Leur accès à une éducation de qualité est plus limité. Ils sont plus susceptibles d'être scolarisés dans des établissements situés dans de grandes villes, où les élèves proviennent en général de milieux socio-économiques moins avantagés et où les concentrations d'élèves immigrés sont plus élevées.

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

La langue constitue un obstacle à la réussite scolaire pour de nombreux élèves immigrés : Le défi le plus évident pour nombre d'élèves dont les parents sont des immigrants est d'adopter une nouvelle langue et un nouvel environnement d'apprentissage. Les résultats de l'enquête PISA semblent indiquer que plus un enfant est âgé à son arrivée, moins il ou elle aura de bonnes performances en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans. Toutefois, du moins en ce qui concerne les résultats de compréhension de l'écrit, il ne semble pas y avoir d'âge limite pour l'apprentissage des langues – c'est-à-dire qu'on n'observe pas d'âge d'arrivée après lequel il y a une chute abrupte de la performance. Le déclin des performances lié à l'âge d'arrivée ne s'explique pas uniquement par l'obstacle de la langue, mais plutôt par le fait que certains élèves ont passé beaucoup de temps dans le système d'éducation de leur pays d'origine, avec des normes, des programmes de cours et des caractéristiques d'enseignement différents. Pour nombre d'entre eux, l'immigration n'implique pas seulement l'apprentissage d'une nouvelle langue, mais aussi l'adaptation à un système d'éducation plus exigeant.

📖 *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*, 2012, Chapitre 3 et Résumé

Les jeunes adultes nés à l'étranger sont bien plus susceptibles d'abandonner l'école et de ne pas terminer leurs études secondaires (mais il existe des exceptions notables) : Chez les 20-24 ans, les individus qui on un faible niveau de formation – c'est-à-dire dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire – sont proportionnellement plus nombreux parmi ceux qui sont nés à l'étranger que parmi ceux qui sont nés sur le territoire du pays considéré. Dans les pays de l'OCDE, un quart des jeunes de ce groupe d'âge nés à l'étranger obtient de faibles résultats pour cette mesure, alors que le pourcentage n'est que de 15 % pour les autochtones. L'écart atteint 20 points de pourcentage, voire davantage, en Autriche, aux États-Unis, en Grèce et en Italie. Les jeunes adultes immigrants ne sont toutefois pas toujours derrière le reste de la population en termes de niveau de formation : les jeunes de 20-24 ans nés à l'étranger sont plus nombreux que les autochtones à être encore dans le système d'éducation ou à avoir déjà terminé leurs études secondaires en Australie, au Canada, en Hongrie, au Portugal et au Royaume-Uni.

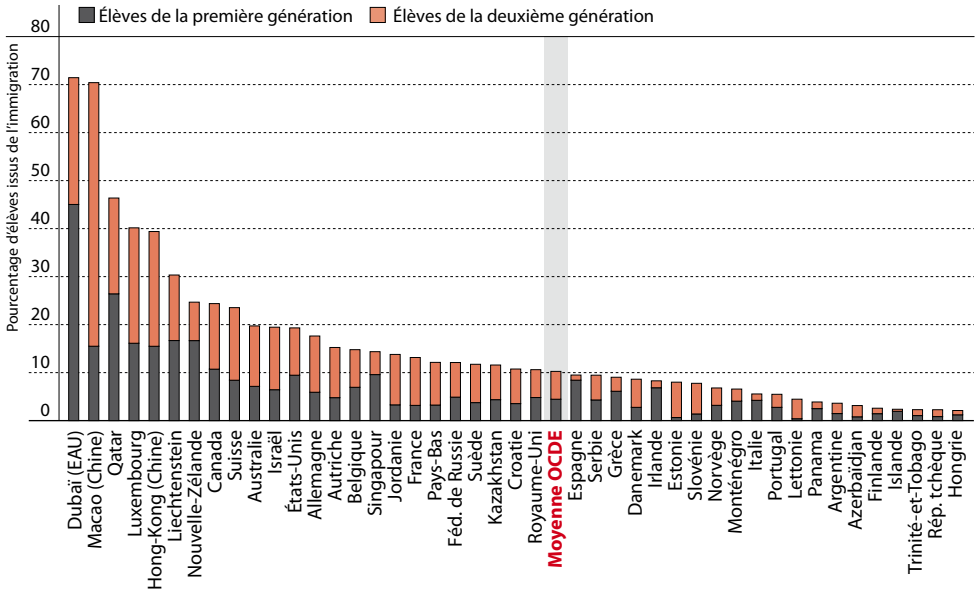
📖 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2010, Indicateur C3

La performance des élèves est généralement inférieure dans les établissements où la plupart des élèves sont issus de milieux défavorisés : Dans la plupart des pays de l'OCDE, la performance des élèves est généralement inférieure dans les établissements d'enseignement où la majorité des élèves sont issus de milieux défavorisés. La raison en est principalement que l'origine socio-économique des élèves a une influence importante sur leurs performances, que de nombreux établissements défavorisés ne sont pas en mesure de compenser ; pire encore, il arrive qu'ils accentuent ce désavantage. Le manque de soutien systématique et de flexibilité, ainsi que l'exploitation limitée ou inefficace des ressources, y compris le personnel, compliquent beaucoup la tâche des établissements d'enseignement défavorisés peu performants.

📖 *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, 2012 (à paraître en français), Chapitre 3

Graphique 7.1.

Pourcentage d'élèves issus de l'immigration (première ou deuxième génération) (2009)



Les pays sont classes par ordre décroissant du pourcentage d'élèves issus de l'immigration (première ou deuxième génération).
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau II.4.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932343608

Un niveau élevé d'immigration n'entraîne pas inévitablement, comme on le pense souvent, une diminution de la performance moyenne des systèmes scolaires : En Nouvelle-Zélande, au Canada et en Suisse, 20 % à 25 % des élèves sont issus de l'immigration, et les proportions sont encore plus élevées au Liechtenstein (30 %), à Hong-Kong (Chine) (39 %), au Luxembourg (40 %) et au Qatar (46 %). À Macao (Chine) et à Dubaï (EAU), ce pourcentage atteint au moins 70 %. On n'observe pas de corrélation positive entre la taille de l'effectif d'élèves issus de l'immigration et la performance moyenne d'un pays ou d'une économie, pas plus que de relation entre la proportion d'élèves issus de l'immigration et les écarts de performance entre les élèves autochtones et immigrants.

Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage, 2010, Chapitre 4 et Résumé

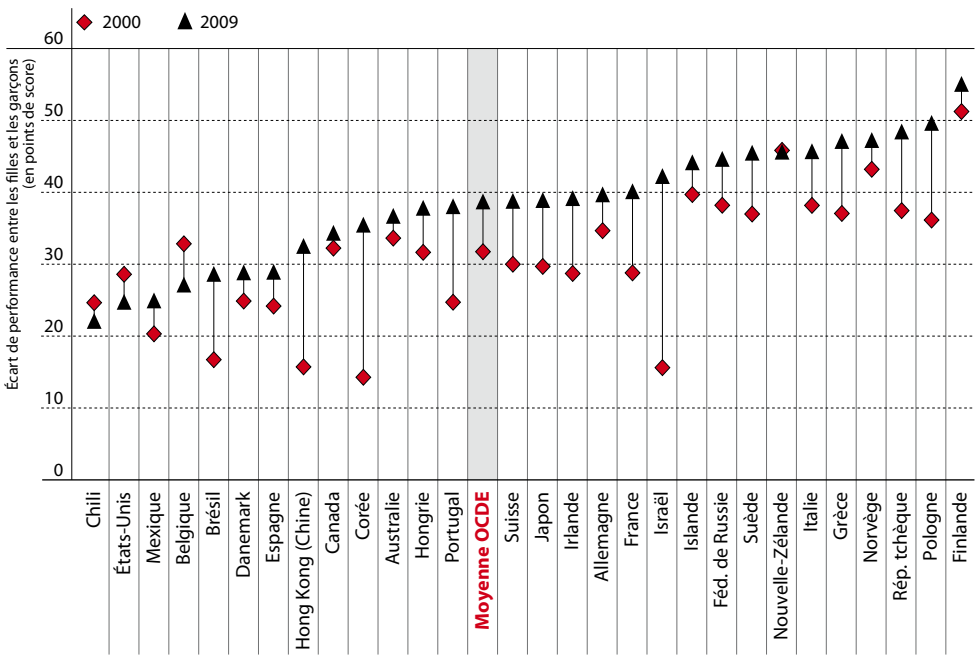
Sur les 13 pays où les performances moyennes en compréhension de l'écrit se sont fortement améliorées depuis 2000, la plupart peuvent attribuer cette progression à l'amélioration des performances des élèves les moins performants : Parmi les 26 pays de l'OCDE disposant de résultats comparables pour les évaluations PISA 2000 et 2009, l'Allemagne, le Chili, la Corée, la Hongrie, Israël, la Pologne et le Portugal, et dans les pays

partenaires, l'Albanie, le Brésil, l'Indonésie, la Lettonie, le Liechtenstein et le Pérou, ont tous amélioré leurs performances en compréhension de l'écrit. À l'exception de la Corée et du Brésil, l'écart de score en compréhension de l'écrit entre les élèves les plus performants et les élèves les moins performants s'est réduit dans tous ces pays ; et dans certains, l'impact de l'origine socio-économique sur les performances s'est atténué entre 2000 et 2009. Dans la plupart des pays, la performance des filles en compréhension de l'écrit a progressé, alors que celle des garçons n'a progressé que dans cinq pays. Même si le pourcentage moyen d'élèves peu performants n'a guère évolué dans les pays de l'OCDE, il a chuté de 48 % à 31 % des élèves de 15 ans au Chili, de 26 % à moins de 18 % au Portugal, et de 23 % à 15 % (moins que la moyenne de l'OCDE) en Pologne.

« *Amélioration des performances : Et si la réussite venait d'en bas ?* », *PISA à la loupe*, n° 2, mars 2011

Graphique 7.2.

Écart de performance en compréhension de l'écrit entre les filles et les garçons lors de l'évaluation PISA 2009



Lecture du graphique : ce graphique montre l'écart de performance en compréhension de l'écrit entre les filles et les garçons, et l'évolution de cet écart observée entre 2000 (losanges) et 2009 (triangles). Les pays sont classés par ordre croissant de l'écart observé en 2009. À titre d'exemple, en Suède, les filles devançaient les garçons de 46 points de score, en moyenne, lors de l'évaluation PISA 2009 des compétences en compréhension de l'écrit, soit environ l'équivalent d'une année d'études, tandis qu'en 2000, l'écart n'était que de 37 points de score. Certains pays et économies partenaires sont inclus à titre de comparaison.

Source : OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage* (Volume II), PISA, Éditions OCDE.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932560892

Les filles devancent les garçons en compréhension de l'écrit et l'écart se creuse : L'écart entre les sexes au niveau des performances en compréhension de l'écrit s'est creusé dans la plupart des pays de l'OCDE depuis 2000. Dans les pays de l'OCDE, les garçons de 15 ans ont, en moyenne, une fois et demie plus de risques d'obtenir de faibles scores en compréhension de l'écrit que les filles. L'écart de score correspond à une année d'études. Les écarts de performance entre garçons et filles apparaissent précocement et les garçons sont davantage susceptibles de redoubler que les filles. Les garçons sont majoritaires parmi les jeunes qui abandonnent l'école tôt et une proportion supérieure de filles est diplômée du deuxième cycle du secondaire. Les filles obtiennent généralement de meilleures notes et des taux de réussite plus élevés aux examens de fin d'études, ce qui les aide à entamer les programmes universitaires de leur choix.

📖 *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performances de élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences,* 2010, Chapitre 2 ; *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, 2012 (à paraître en français), Chapitre 1

Les filles et les femmes dépassent désormais largement les garçons et les hommes en termes de niveau d'éducation : Sur l'ensemble des pays de l'OCDE, l'espérance de scolarisation dans l'enseignement formel – 7.2 ans – des jeunes femmes entre 15 et 29 ans dépasse désormais celle des jeunes hommes, pour lesquels elle n'est en moyenne que de 6.9 ans, et elle est supérieure dans tous les pays (en 2010), sauf en Allemagne, en Corée, au Japon, au Mexique, aux Pays-Bas, en Suisse et en Turquie. En moyenne, 74 % des filles achèvent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les délais, contre 66 % des garçons. La Corée, la Finlande, le Japon, la République slovaque et la Suède sont les seuls pays où la différence dans les proportions de garçons et de filles qui abandonnent l'école tôt est inférieure à 5 points de pourcentage. Le taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire des filles est supérieur à celui des garçons dans 24 des 26 pays de l'OCDE disposant de données comparables. Les pays où l'avantage en faveur des jeunes femmes est le plus marqué sont l'Islande et le Portugal, où leur taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire est supérieur de 20 points de pourcentage, voire davantage, à celui des jeunes hommes. L'Allemagne constitue une exception : le taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire y est légèrement supérieur chez les jeunes hommes. Concernant les taux d'accès à l'enseignement supérieur de type universitaire, il n'y a qu'au Japon et au Mexique que les hommes devancent les femmes.

📖 *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2012, Indicateurs A2, C3 et C5

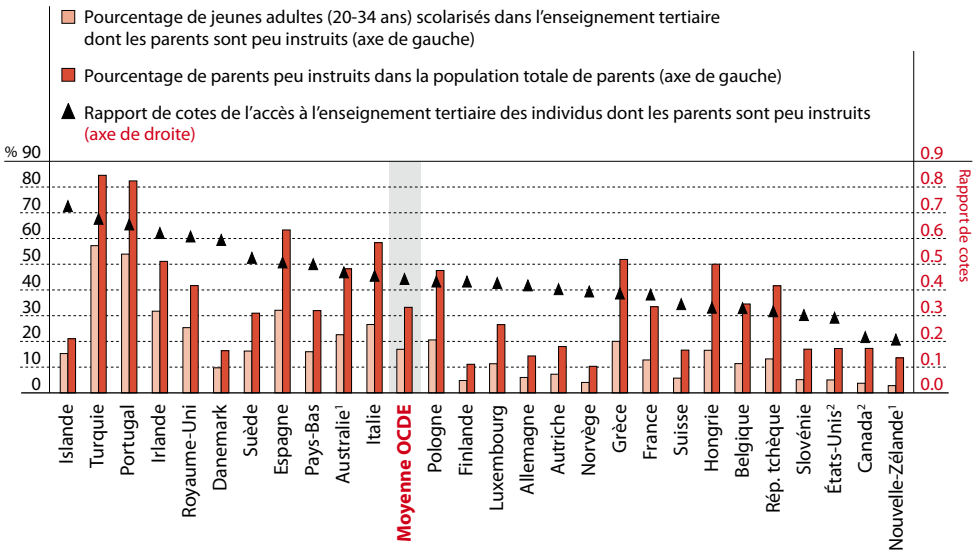
Les élèves les plus performants en sciences fréquentent généralement des établissements (souvent privés) où les élèves sont relativement privilégiés. Toutefois, dans certains systèmes, le lien avec le statut social est plus faible : Les élèves de 15 ans les plus performants en sciences ont tendance à être scolarisés dans des établissements où les autres élèves sont également très performants et sont issus d'un milieu socio-économique assez favorisé. Nombre de ces établissements sélectionnent leurs élèves sur la base de leurs résultats

scolaires et nombre d'entre eux sont des établissements privés. En règle générale, environ un quart des élèves les plus performants en sciences sont issus de milieux socio-économiques de niveau inférieur à la moyenne du pays. Toutefois, au Japon, en Finlande et en Autriche, et dans les pays et économies partenaires, à Macao Chine et à Hong-Kong (Chine), un tiers ou plus des élèves les plus performants en sciences proviennent d'un tel milieu socio-économique. Les garçons sont légèrement plus susceptibles que les filles d'être très performants en sciences (1.0 % pour les filles et 1.5 % pour les garçons).

Top of the Class: High Performers in Science in PISA 2006, 2009, Chapitre 2 ; *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performances de élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*, 2012, Chapitre 3

Graphique 7.3.

Participation à l'enseignement tertiaire des individus dont les parents sont peu instruits (2009)



Remarque : l'effectif d'étudiants de l'enseignement tertiaire est sous-estimé en Australie, au Canada, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande par rapport aux autres pays car il ne comprend que les étudiants suivant une formation de niveau CITE 5A, tandis que l'effectif d'étudiants des autres pays inclut les étudiants suivant une formation de niveau CITE 5A et/ou CITE 5B. L'absence de données sur les effectifs des formations de niveau CITE 5B peut donc entraîner, dans ces pays, une sous-estimation de la mobilité intergénérationnelle.

1. Source des données : Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) de 2006.

2. Source des données : Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) de 2003.

Les pays sont classés par ordre décroissant du rapport de cotes de l'accès à l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. Tableau A6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932678369

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

📖 *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*, 2011, Chapitre 3

Suivre davantage de cours de sciences est encore plus bénéfique pour les élèves défavorisés que pour leurs pairs plus favorisés : En général, le fait de consacrer davantage de temps à l'apprentissage des sciences permet aux élèves les plus défavorisés d'obtenir de meilleures performances. Une heure hebdomadaire supplémentaire de cours de sciences augmente les chances d'être résilient (c'est-à-dire d'obtenir de bien meilleurs résultats scolaires qu'on n'aurait pu le prévoir sur la base de la situation familiale) dans tous les pays de l'OCDE (à l'exception du Danemark, de l'Islande, du Mexique et du Portugal). Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, les chances d'être résilient pour les élèves défavorisés qui passent une heure supplémentaire par semaine à apprendre les sciences à l'école sont 1.27 fois supérieures à celles des élèves défavorisés qui n'ont pas cette opportunité. Exposer les élèves défavorisés à l'apprentissage des sciences à l'école peut donc contribuer à combler les écarts de performance.

📖 *Against the Odds: Disadvantaged Students who Succeed in School*, 2011, Chapitre 3 et Résumé

Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'enseignement supérieur reste l'apanage des jeunes issus de familles ayant un bon niveau d'éducation : D'après des éléments recueillis dans les années 90, il ressortait que les jeunes dont les parents avaient suivi des études supérieures étaient entre 2 et 6 fois plus susceptibles de terminer avec succès leurs études supérieures que ceux dont les parents n'étaient diplômés que de l'enseignement secondaire. En 2010, ces écarts existaient toujours. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un jeune issu d'une famille peu instruite a moins de la moitié de chances (rapport de cotes : 0.44) d'accéder à l'enseignement supérieur, compte tenu du pourcentage que représente ce type de ménages dans la population. Par contre, un jeune dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement supérieur a près de deux fois plus de chances (rapport de cotes : 1.9) d'accéder à l'enseignement supérieur. Ce n'est qu'au Danemark, en Estonie, en Finlande, en Islande, au Luxembourg, en Norvège et en Suède que cette surreprésentation d'élèves dont les parents sont très instruits est inférieure à 50 % (rapport de cotes inférieur à 1.5).

📖 *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*, 2007 ; *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2012, Indicateur A6

La participation à la formation pour adultes est bien plus élevée parmi ceux qui possèdent déjà un bon niveau de formation que pour les adultes peu instruits ; il en va de même pour les adultes plus jeunes comparés aux plus âgés : En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les diplômés de l'enseignement supérieur sont près de trois fois plus susceptibles de participer à des activités de formation formelles ou non formelles pour adultes que les individus peu instruits. Leur taux de participation est même supérieur de 20 points de pourcentage à celui des titulaires d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire. Dans les pays où la formation pour adultes est répandue, ces écarts sont moins marqués. Les individus âgés de 25 à 34 ans diplômés de l'enseignement supérieur sont 2.2 fois plus susceptibles de participer à des activités de formation formelles et/ou non formelles que ceux ayant un faible niveau de formation. Dans le groupe d'âge des 55-64 ans, les diplômés de l'enseignement supérieur sont 3.3 fois plus susceptibles de participer à des activités de formation formelles et/ou non formelles que les individus dont le niveau de formation est inférieur. Cet écart plus important associé aux différents niveaux de formation dans le groupe d'âge le plus âgé s'observe dans tous les pays de l'OCDE.

📖 *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2012, Indicateur C6

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

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

Les systèmes d'éducation qui réussissent procurent à tous les élèves des opportunités d'apprentissage similaires, quelle que soit leur origine socio-économique : L'analyse de l'enquête PISA 2009 montre que les systèmes d'éducation performants – ceux dont les résultats sont supérieurs à la moyenne et dont les inégalités socio-économiques sont inférieures à la moyenne – procurent à tous les élèves, quelle que soit leur origine socio-économique, des opportunités d'apprentissage similaires. Les systèmes faisant état d'une performance élevée et d'une répartition équitable des résultats d'éducation tendent à être intégrés, invitant enseignants et établissements à inclure l'ensemble des élèves dans toute leur diversité grâce à des parcours éducatifs personnalisés. En revanche, les systèmes d'éducation qui partent du principe que les élèves doivent être orientés différemment, et qui nourrissent des attentes différentes à leur égard en les différenciant au sein des établissements, des classes et des années d'études, affichent généralement des résultats moins équitables sans avantage de performance global.

📖 *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques*, 2010, Résumé

ORIENTATIONS POUR L'ACTION PUBLIQUE

Une étude récente de l'OCDE a fait suite au rapport *En finir avec l'échec scolaire* pour reformuler cinq recommandations qui peuvent contribuer à prévenir l'échec et favoriser l'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire :

- **Éliminer le redoublement :** Le redoublement est une pratique non seulement coûteuse, mais également inefficace pour améliorer les résultats scolaires. Il existe des stratégies alternatives, consistant notamment : à prévenir le redoublement en palliant les lacunes à mesure qu'elles sont identifiées durant l'année scolaire ; à privilégier le passage automatique au niveau supérieur ou à limiter le redoublement aux matières ou modules dans lesquel(le)s l'élève a échoué, en lui assurant parallèlement un soutien personnalisé ; et enfin, à sensibiliser les parties prenantes, traditionnellement acquises au redoublement, aux implications négatives de cette pratique.
- **Éviter l'orientation précoce et reporter la sélection des élèves au deuxième cycle du secondaire :** La sélection précoce a un impact négatif sur les élèves assignés aux filières de second ordre et aggrave les inégalités, sans pour autant améliorer la performance moyenne. Cette pratique devrait donc être reportée au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les contextes où ce changement s'annonce difficile, la suppression des filières ou classes de second ordre permet d'atténuer les effets négatifs de l'orientation et de la sélection précoces.
- **Encadrer les choix d'établissement de façon à prévenir la ségrégation et l'aggravation des inégalités :** Laisser les parents entièrement libres de choisir l'établissement dans lequel ils souhaitent inscrire leur(s) enfant(s) risque d'entraîner une ségrégation des élèves par niveau d'aptitude et/ou origine socio-économique, donc d'aggraver les inégalités au sein des systèmes d'éducation. Les dispositifs de choix d'établissement peuvent être conçus et gérés de manière à trouver un juste équilibre, en offrant aux parents un choix d'établissements, tout en limitant l'impact négatif de ce choix sur l'équité. Il existe à cet effet différentes options : des mesures incitant les établissements les plus performants à accueillir des élèves défavorisés ; des mécanismes encadrés de choix d'établissement ; ou encore, des dispositifs de chèques-études ou de crédits d'impôt. Les politiques doivent également aider les familles défavorisées à obtenir des informations sur les établissements pour pouvoir prendre une décision éclairée.
- **Adapter les stratégies de financement aux besoins des élèves et des établissements d'enseignement :** Pour assurer l'équité et la qualité au sein des systèmes d'éducation, les stratégies de financement doivent : garantir l'accès à des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance de qualité, en particulier pour les familles défavorisées ; et intégrer des modes de calcul reflétant le fait que le coût d'instruction des élèves défavorisés peut être plus élevé (à l'aide de formules pondérées, notamment). Il convient par ailleurs de concilier autonomisation locale et gestion transparente des ressources, pour s'assurer que celles-ci sont allouées aux établissements et aux élèves qui en ont le plus besoin.

- **Garantir l'équivalence des filières dans le deuxième cycle du secondaire pour éviter le décrochage :** Le deuxième cycle du secondaire est un niveau stratégique pour les individus et les sociétés ; or, entre 10 % et 30 % des inscrits ne parviennent pas à achever ce cycle d'études. Améliorer la qualité et la structure du deuxième cycle du secondaire permet de garantir son adéquation aux attentes des élèves et d'inciter ces derniers à persévérer. Il existe à cet effet différentes stratégies : veiller à ce que les options générales et professionnelles soient de valeur équivalente en améliorant la qualité de l'enseignement et de la formation professionnels, en facilitant le passage de l'enseignement général à l'enseignement professionnel et en éliminant les impasses ; mieux informer et mieux conseiller les élèves et prendre des mesures ciblées pour éviter le décrochage – consistant, par exemple, à mettre en place des cycles d'études débouchant sur une qualification du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à inciter les élèves à poursuivre leurs études jusqu'à la fin du secondaire.

📖 *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, 2012, Chapitre 2 (à paraître en français) ; En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable, 2007

L'étude *Équité et qualité dans l'éducation* a également identifié cinq recommandations politiques destinées à résoudre le problème des établissements d'enseignement défavorisés peu performants :

- **Renforcer et soutenir la direction des établissements :** Les équipes de direction doivent être à l'origine de la transformation des établissements défavorisés peu performants ; toutefois, il n'est pas rare que le choix, la préparation ou le soutien des chefs d'établissements soit insuffisant(e) pour leur permettre de jouer un tel rôle dans ce type de contexte. Pour renforcer leurs capacités, les programmes de formation initiale devraient doter les chefs d'établissements de l'expertise générale et du savoir spécialisé nécessaires pour faire face aux défis inhérents aux établissements défavorisés. Une formation individualisée, des conseils et des réseaux peuvent être développés pour appuyer l'action des chefs d'établissements en faveur d'un changement durable. De plus, pour attirer et retenir des dirigeants compétents dans ces établissements, il est essentiel de leur assurer des conditions de travail satisfaisantes ainsi que le soutien du système, et de leur proposer des incitations concrètes. Au besoin, un soutien axé sur la restructuration des établissements doit être apporté.
- **Promouvoir un climat et un environnement scolaires propices à l'apprentissage :** Dans les établissements défavorisés peu performants, l'environnement est souvent peu propice à l'apprentissage. Les mesures axées sur ce type d'établissements devraient en particulier : privilégier l'instauration de relations positives entre enseignants et élèves, et entre camarades de classe ; encourager l'utilisation de données et de systèmes d'information permettant de diagnostiquer les problèmes en identifiant les élèves en difficulté et les facteurs qui perturbent l'apprentissage ; et apporter aux élèves les conseils nécessaires et leur proposer un tuteur qui les soutiendra et les aidera à poursuivre leurs études. Par ailleurs, un réaménagement du temps d'apprentissage (portant notamment sur la durée d'enseignement hebdomadaire ou annuelle) ou une réorganisation des effectifs peut s'avérer bénéfique pour ces établissements. Dans certains cas, réduire la taille des classes et

des établissements peut en effet permettre de renforcer les interactions entre enseignants et élèves et entre camarades de classe, et d'améliorer l'efficacité des méthodes d'apprentissage.

- **Attirer, soutenir et retenir des enseignants compétents :** Les établissements d'enseignement défavorisés ne bénéficient trop souvent pas des enseignants les plus qualifiés. Il faut améliorer la qualité du corps enseignant dans ces établissements : en dispensant une formation spécialisée permettant de doter les enseignants des compétences et connaissances nécessaires pour exercer avec des élèves défavorisés ; en proposant aux enseignants débutants des programmes de tutorat ; en offrant aux enseignants des conditions de travail susceptibles d'améliorer leur efficacité et de les fidéliser ; et en offrant des incitations financières et des perspectives de carrière intéressantes pour attirer les enseignants compétents dans ces établissements et les convaincre d'y rester.
- **Mettre en place des stratégies efficaces d'apprentissage en classe :** Pour améliorer l'apprentissage en classe, il faut veiller à ce que les établissements d'enseignement défavorisés parviennent à un juste équilibre entre l'instruction axée sur l'élève et les programmes et pratiques d'évaluation suivis dans les autres établissements. Les établissements et les enseignants devraient utiliser des outils de diagnostic et des évaluations formatives et sommatives pour suivre les progrès des élèves et s'assurer que ceux-ci acquièrent une maîtrise et une connaissance suffisantes des différentes matières. Les programmes scolaires adoptés par ces établissements doivent promouvoir une culture axée sur des exigences élevées et la réussite scolaire.
- **Nouer des liens entre les établissements d'enseignement, les parents et les communautés – une priorité :** Les parents défavorisés sont généralement moins impliqués dans la scolarité de leurs enfants. Les établissements d'enseignement doivent s'efforcer en priorité de nouer des liens avec les parents et les communautés, et d'améliorer leurs stratégies de communication de façon à renforcer leurs propres efforts par le soutien des parents. Les stratégies les plus efficaces consistent à nouer le dialogue avec les parents les moins impliqués ou à proposer à certains membres de la communauté d'apporter un soutien pédagogique aux élèves en difficulté. Établir des liens avec les entreprises locales et les acteurs de la vie sociale peut également contribuer à améliorer l'environnement pédagogique des établissements d'enseignement et de leurs élèves.

📖 *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, 2012 (à paraître en français), Chapitre 3

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

- **Développer une vision partagée sur la nature de populations de plus en plus marquées par la diversité,** à différents niveaux et avec diverses parties prenantes, une vision de la manière dont cette diversité se reflète dans les établissements d'enseignement et dans les salles de classe, et du moyen de s'adapter à ces évolutions.

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

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

L'analyse réalisée par l'OCDE sur la performance des élèves immigrés propose des orientations politiques pour venir à bout de leurs moins bons résultats :

- **L'apprentissage de la langue du pays d'accueil doit être renforcé, aussi bien pour les très jeunes enfants issus de l'immigration que pour les élèves qui arrivent plus tard, avec une faible connaissance de la langue du pays d'accueil :** Il ne faut pas compter sur la capacité « naturelle » d'apprentissage des langues des jeunes enfants ou sur la supposition qu'une maîtrise de base de la langue suffira. Les compétences linguistiques des parents, particulièrement des mères, peuvent ne pas être suffisantes pour qu'ils aident les enfants à faire leurs devoirs. Il faut une exposition intensive à la langue du pays d'accueil, à la fois dans et hors de l'école, d'autant plus que, à l'époque de l'Internet, il est plus facile que jamais d'accéder aux médias dans la langue du pays d'origine. Les parents doivent être sensibilisés à cette problématique pour que l'environnement familial contribue à l'amélioration des résultats.
- **Il faut traiter le problème de la concentration des désavantages :** Une option relativement onéreuse consiste à investir lourdement dans les établissements d'enseignement défavorisés en espérant que les mesures éducatives, qu'elles prennent la forme de meilleurs enseignants, de classes plus réduites ou d'un soutien renforcé aux élèves, améliorent les résultats, même dans des conditions non favorables. Un autre choix politique consiste à réduire le degré de concentration des désavantages au travers de politiques relatives au logement ou au choix de l'établissement, options difficiles à mettre en œuvre et

controversées. Davantage de mixité sociale dans les établissements d'enseignement contribuerait à améliorer significativement les résultats des élèves immigrés ou non immigrés issus de milieux défavorisés. Toutes ces politiques doivent être mises en œuvre suffisamment tôt, avant que les enfants immigrés prennent trop de retard.

📖 *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*, 2012, Résumé ; *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, 2012

Promouvoir activement l'implication des parents et des communautés immigrés dans l'éducation constitue un objectif important pour l'amélioration de l'équité : L'implication parentale et communautaire des groupes et familles immigrés figure parmi les orientations clés pour développer des attitudes et des conditions positives pour la réussite, et enrichir les systèmes scolaires. Les orientations prometteuses déjà suivies et les programmes établis dans divers pays et localités sont les suivants :

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

📖 *Combler l'écart pour les élèves immigrés : Politiques, pratiques et performances*, 2010, Chapitre 3

L'analyse du PISA 2009 sur l'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage suggère quelques options politiques, qui peuvent être combinées :

- **Cibler les performances peu élevées, indépendamment du milieu socio-économique, en visant les établissements peu performants ou les élèves peu performants en leur sein,** selon le degré de concentration de ces faibles performances dans les établissements.
- **Cibler les enfants défavorisés, qu'il s'agisse de leur proposer des programmes de cours spécifiques ou de leur accorder une aide financière ou des moyens pédagogiques supplémentaires.** Ces politiques peuvent être menées à l'échelle individuelle ou à l'échelle collective, c'est-à-dire au sein des établissements, selon le gradient social inter-établissements et le degré de ségrégation socio-économique entre les établissements.
- **Cibler les enfants défavorisés afin de leur fournir une aide financière supplémentaire,** par exemple, la gratuité des transports scolaires ou de la cantine, ou l'octroi de prestations aux élèves de familles pauvres.

- **Utiliser des politiques plus générales visant à élever les normes de compétence pour tous les élèves,** par exemple, en modifiant le contenu et le rythme des programmes de cours, ou en augmentant la fréquence des cours de langue. Ce type de politiques sera vraisemblablement plus pertinent dans les pays avec des gradients plus plats et moins de variation dans les performances des élèves.
- **Utiliser des politiques qui s'efforcent d'inclure les élèves marginalisés dans des classes et des établissements non différenciés**, en s'attachant à l'inclusion des élèves avec des déficiences dans des classes de l'enseignement normal, plutôt que de les isoler dans des classes ou des établissements d'enseignement spécialisé.

📖 *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*, 2010, Orientations pour l'action publique

Références et autres ouvrages à consulter

Della Chiesa, B., J. Scott et **C. Hinton (éd.)** (2012), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding,* Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE.

Field, S., M. Kuczera et **B. Pont** (2007), *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable,* Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE.

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

OCDE (2007), *L'école face aux attentes du public : Faits et enjeux,* Éditions OCDE.

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

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

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

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

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

OCDE (2010), *Combler l'écart pour les élèves immigrés : Politiques, pratiques et performances*, Éditions OCDE.

OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performances des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I),* Éditions OCDE.

OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II),* Éditions OCDE.

OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques and pratiques (Volume IV), Éditions OCDE*.

OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000 (Volume V),* Éditions OCDE.

OCDE (2011), *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*, Éditions OCDE.

OCDE (2011), *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*, Éditions OCDE.

OCDE (2011), *PISA à la loupe*, n° 2, mars 2011, Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools,* à paraître en français, Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*, Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE.

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

8

Innovation et gestion des connaissances

On reconnaît depuis peu le rôle clé de la recherche et de la gestion des connaissances en matière de pratiques et de politiques d'éducation. Le volume de R-D pertinente sur l'éducation est assez faible, malgré les liens évidents qui existent entre éducation et connaissance, et les ressources ont fortement manqué pour développer et exploiter la base de connaissances à la source de meilleures pratiques et de politiques efficaces. De même, les changements introduits dans l'éducation le sont souvent pour des considérations de court terme, alors que l'éducation est intrinsèquement une mission de longue haleine. Enrichir la base de connaissances et stimuler l'innovation ont été les objectifs des politiques mises en place dans un certain nombre de pays. Les travaux de l'OCDE relatifs aux systèmes de R-D sur l'éducation, à la gestion des connaissances, aux pratiques innovantes et aux nouveautés systémiques, à la réflexion prospective, et à l'élaboration des politiques et des pratiques à partir des réalités observées, ont été nombreux. Les analyses ont aussi porté sur les compétences du XXI^{e} siècle, perçues comme fondamentales pour des sociétés innovantes et créatives.

INTRODUCTION

L'innovation est depuis longtemps une priorité de l'OCDE : le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) a été fondé il y a plus de 40 ans. Plus récemment, ce Centre a été à la source du volet éducation de la Stratégie de l'OCDE pour l'innovation et continue d'y contribuer. Les travaux de l'OCDE relatifs aux *Apprenants du nouveau millénaire* ont procuré des informations sur le meilleur moyen pour les systèmes d'éducation d'utiliser et de développer les compétences technologiques, notamment *via* des innovations de haute technologie. La publication *Résultats du PISA 2009 : Élèves en ligne* complète ces analyses en proposant une étude comparative des compétences numériques des élèves. Le projet « Environnements pédagogiques novateurs » a rassemblé et analysé des exemples d'innovations qui révolutionnent la manière dont l'apprentissage prend place, et étudiera à l'avenir des stratégies efficaces d'expansion et de maintien des environnements d'apprentissage du XXIe siècle.

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

PRINCIPALES CONSTATATIONS

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

- **Compétences de base et littératie à l'ère du numérique :** Il s'agit de la lecture, de l'écriture et de la numératie, ainsi que les compétences nécessaires pour utiliser les technologies numériques et pour accéder aux informations et les interpréter.
- **Compétences scolaires :** Langues, mathématiques, histoire, droit et sciences, ces compétences s'obtiennent généralement au travers du système d'éducation et elles sont applicables dans diverses situations.
- **Compétences techniques :** Les compétences spécifiques nécessaires pour occuper un emploi, qui peuvent être à la fois des compétences scolaires ou des compétences professionnelles, ainsi que la connaissance de certains outils ou processus.

- **Compétences génériques :** On considère communément qu'il s'agit de la capacité à résoudre les problèmes, de la pensée critique et créative, de la capacité à apprendre, et de l'aptitude à gérer la complexité. D'aucuns affirment que la capacité à résoudre les problèmes est une compétence transmissible, mais d'autres sont d'avis qu'elle est spécifique à une entreprise.
- **Compétences comportementales :** Elles comprennent la capacité de travailler en équipe et dans des groupes hétérogènes, la communication, la motivation, la volition et l'initiative, la capacité d'appréhender et de gérer ses propres émotions et comportements ainsi que ceux des autres, l'ouverture multiculturelle et l'ouverture à l'innovation.
- **Leadership :** Lié aux compétences comportementales, le leadership est sous-tendu par plusieurs compétences : le renforcement et l'orientation d'une équipe, le *coaching* et le *mentoring*, le lobbying et la négociation, la coordination, l'éthique et le charisme.

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

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

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

Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning, 2004, Chapitre 2

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

Evidence in Education: Linking Research and Policy, 2007, Chapitre 1

Pour la plupart des pays de l'OCDE, il est devenu clair que *promouvoir* l'utilisation de données factuelles dans l'élaboration d'une politique n'équivaut pas à *garantir* leur utilisation : Le temps et les moyens limités dont disposent les décideurs, la nécessité de se fonder sur un consensus et de tenir compte de l'opinion publique et de l'interaction entre différentes formes de connaissance lorsqu'il s'agit de définir la meilleure voie à suivre, constituent un ensemble de limites qui freinent l'essor de la recherche. En outre, la capacité analytique des organisations à utiliser des sources d'information complexes et multiples est influencée par la culture institutionnelle et l'importance que l'on donne à l'exploitation de la recherche (y compris le rôle des médias). Les gouvernements décidés à fonder l'élaboration de leur politique sur les données de la recherche doivent d'abord faire tomber les barrières individuelles et organisationnelles pour y parvenir.

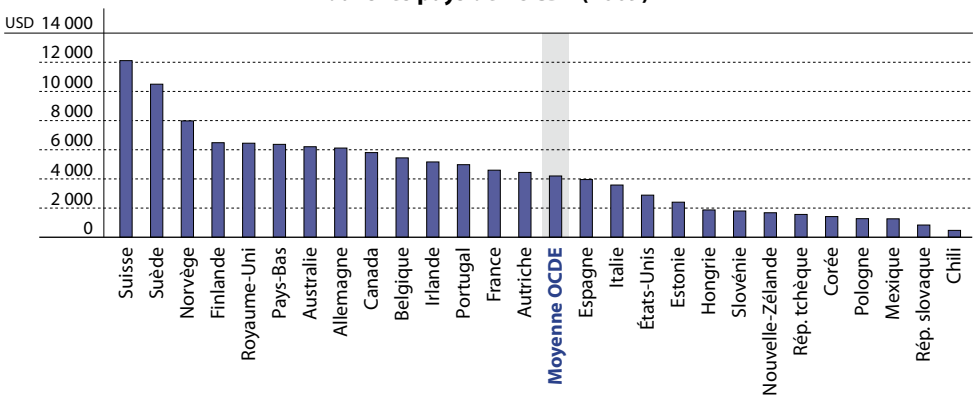
« Exploring the Complex Interaction Between Governance and Knowledge in Education », *Document de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 67, 2012

En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent près d'un tiers de leurs dépenses annuelles par étudiant de l'enseignement supérieur à la R-D : En 2009, les dépenses de R-D représentaient, en moyenne, 31 % des dépenses totales par élève de l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE. Ces niveaux présentent de fortes variations : de 40 % ou plus en Norvège, au Portugal, en Suède et en Suisse, à moins de 15 % au Chili, en Corée, aux États-Unis et en République slovaque. Même là où la R-D représente moins de 40 % des dépenses au titre de l'enseignement supérieur, cela représente une somme considérable. Par exemple, au Royaume-Uni, 39.5 % des dépenses correspondent à plus de 6 400 USD par élève. Les pays de l'OCDE où les activités de R-D sont les plus élevées dans les établissements d'enseignement supérieur (par exemple, le Portugal, la Suède et la Suisse) tendent à faire état de dépenses plus élevées par étudiant que ceux où une grande part de la R-D se déroule dans d'autres institutions publiques ou dans l'industrie, comme aux États-Unis.

Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, 2012, Indicateur B1

Graphique 8.1.

Dépenses annuelles par étudiant au titre de la R-D dans l'enseignement tertiaire, dans les pays de l'OCDE (2009)

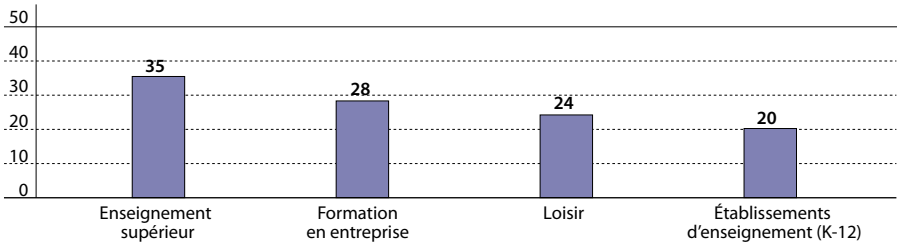


Source : OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. Tableau B1.2. Voir les notes à l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm*).

Encadré 8.1. **Technologies éducatives novatrices**

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) constituent une source d'innovation pour les systèmes d'éducation : elles offrent un vaste assortiment de nouveaux outils et instruments qui modifieront les fondements technologiques, organisationnels et institutionnels du secteur éducatif. En règle générale, ce secteur s'est montré assez lent dans l'innovation et la mise en œuvre de ces innovations dans un but d'amélioration des pratiques, mais l'industrie des outils éducatifs est maintenant en plein essor : on observe le développement d'entreprises de petite envergure spécialisées dans l'invention et la commercialisation de technologies éducatives (principalement fondées sur les TIC).

Nombre d'entreprises parmi les 50 premières du secteur qui disposent d'un portefeuille dédié aux brevets éducatifs sur des marchés spécifiques (2010)



Source : Foray, D. et J. Raffo (2012), « Business-Driven Innovation: Is It Making a Difference in Education?: An Analysis of Patents », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 84, Éditions OCDE.

…

L'analyse des brevets relatifs à l'éducation déposés ces 20 dernières années montre clairement que les entreprises ont développé bien plus de technologies éducatives hautement novatrices pendant cette période, généralement fondées sur les progrès des technologies de l'information et de la communication.

Toutefois, la nouvelle industrie des outils éducatifs cible actuellement des marchés autres que celui de l'enseignement primaire et secondaire formel. Une analyse approfondie des 50 entreprises les plus importantes spécialisées dans les brevets pour des outils éducatifs a révélé que 35 d'entre elles sont actives sur le marché de l'enseignement supérieur, alors que 20 seulement s'adressent au secteur de l'enseignement scolaire. Par rapport aux autres segments du marché, un nombre plus réduit d'entreprises commercialise ses inventions dans le système de l'enseignement primaire et secondaire formel. Ce marché ne répond peut-être pas aux conditions nécessaires pour attirer et maintenir une forte activité commerciale. Le système d'éducation public pourrait-il mieux exploiter les opportunités qu'offre l'expansion de l'industrie des outils éducatifs ? Est-on suffisamment ouvert à l'innovation dans le secteur public, en termes de pratiques de direction, de gouvernance et de culture, mais aussi de financement et de politique d'allocation des ressources ? Voici quelques questions auxquelles les décideurs de l'éducation doivent répondre.

Foray, D. et J. Raffo (2012), « Business-Driven Innovation: Is It Making a Difference in Education?: An Analysis of Patents », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 84, 2012

Ces dix dernières années, de nombreux pays ont mis en œuvre des initiatives individuelles liées à l'informatique dans l'éducation afin d'inculquer aux jeunes des compétences TIC, de réduire la fracture numérique, et d'améliorer les pratiques et la réussite éducatives. L'analyse réalisée par l'OCDE montre que :

- Malgré les sommes importantes investies, **on en sait très peu sur le rapport coût-efficacité de ces initiatives.** Chaque programme individuel doit être évalué dès l'entame du processus de manière cohérente avec les objectifs et la conception de l'initiative.
- L'existence d'outils TIC **ne modifie pas nécessairement les stratégies d'enseignement et d'apprentissage,** et l'utilisation d'outils TIC dans les initiatives individuelles est très variable. Les enseignants ont besoin d'objectifs clairs et d'un soutien spécifique dans l'intégration des technologies d'apprentissage dans des pratiques pédagogiques novatrices.
- **Les évaluations indiquent un impact positif de l'informatique 1:1 sur les compétences TIC et l'écriture,** mais aussi une influence positive plus limitée sur les autres domaines académiques tels que les mathématiques.

- **Des initiatives 1:1 à grande échelle pourraient limiter la première fracture numérique dans l'accès aux TIC à la maison et à l'école.** La mondialisation des initiatives 1:1 pourrait contribuer à réduire la fracture numérique entre les pays développés et les pays en développement.
- **Une seconde fracture numérique apparaît à l'école quand tous les apprenants ont accès aux outils TIC.** Il faut davantage d'informations sur la façon dont les TIC sont utilisées en classe et leur impact sur la réussite.

📖 « 1-1 in Education », *Document de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 44, 2010

On observe un vaste développement et beaucoup d'activités dans le domaine des ressources éducatives ouvertes (REO) : Les pays de l'OCDE sont principalement actifs dans le domaine des REO en étant impliqués dans des projets ou des programmes spécifiques, ou au travers d'initiatives prises par les établissements d'enseignement ou des individus participants. La raison citée le plus fréquemment pour expliquer l'activité relative aux REO est le souhait d'améliorer l'accès à des matériels d'apprentissage de qualité. Plusieurs pays, particulièrement ceux avec un système fédéral, notent qu'ils ne disposent pas de suffisamment de connaissances sur les activités REO de leurs établissements d'enseignement. Contrairement à l'idée que les REO seraient principalement utilisées au niveau post-secondaire, elles sont en fait utilisées à tous les niveaux d'enseignement.

📖 « Open Educational Resources: Analysis of Responses to the OECD Questionnaire », *Document de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 76, 2012

Les travaux de l'OCDE relatifs aux *Apprenants du nouveau millénaire* ont procuré des informations sur le meilleur moyen d'utiliser et de développer les compétences technologiques, notamment *via* des innovations de haute technologie :

- **L'économie et la société du savoir sont envahies et soutenues par la connectivité et la technologie :** Cela présente des implications importantes pour l'éducation, d'abord parce que l'éducation doit inculquer aux jeunes générations l'ensemble des compétences que l'économie du savoir exige, et ensuite parce que la connectivité joue un rôle crucial dans les nouvelles formes de socialisation et de constitution de l'identité.
- **Dans les pays de l'OCDE, une grande majorité de jeunes tire déjà parti de la connectivité, à un âge de plus en plus précoce :** Les jeunes disposent d'une gamme plus étendue de technologies numériques à la maison, présentent un niveau plus élevé d'auto-efficacité par rapport à Internet, réalisent davantage de tâches multiples, et utilisent Internet pour vérifier des données et mener des activités formelles d'apprentissage.
- **Être plus connecté n'est pas toujours positif ;** ce qui importe, c'est ce que les jeunes font pendant qu'ils sont connectés.
- **Les attentes et les comportements des jeunes par rapport à l'utilisation de la technologie ou à la connectivité dans l'éducation ne changent pas radicalement :** Les apprenants ne sont pas toujours à l'aise avec des usages novateurs de la technologie dans l'éducation

formelle, malgré leurs pratiques sociales en dehors de l'éducation. Ils attendent bien de la technologie qu'elle soit une source de participation, qu'elle rende l'école ou le travail scolaire plus aisés, et qu'elle les rende beaucoup plus productifs du point de vue éducatif.

Connected Minds: Technology and Today's Learners, 2012, Chapitre 8

ORIENTATIONS POUR L'ACTION PUBLIQUE

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

- **Doter les personnes de compétences pour l'innovation :** S'assurer que les systèmes d'éducation et de formation soient flexibles et qu'ils puissent s'adapter à la nature changeante de l'innovation et aux exigences du futur. Les programmes et les pédagogies doivent développer la capacité d'apprendre de nouvelles compétences et tirer tout le bénéfice des technologies de l'information et de la communication.
- **Améliorer les résultats scolaires :** Une proportion considérable de jeunes ne terminent pas le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou quittent l'école avec de faibles compétences en littératie et numératie. Alors que les jeunes des pays de l'OCDE ont pour ainsi dire tous accès à un minimum de 12 années d'éducation formelle, des mécanismes sont indispensables pour s'assurer que les fondements éducatifs sont bien universels.
- **Continuer à réformer les systèmes éducatifs de l'enseignement supérieur :** L'État devrait donner les moyens aux établissements d'enseignement supérieur de devenir des catalyseurs d'innovation, notamment dans leur cadre local et régional. Même si l'orientation doit être réservée à l'État, les établissements devraient disposer d'une bonne marge de manœuvre. L'enseignement supérieur doit aussi conserver suffisamment de diversité pour répondre aux besoins futurs dans le système d'innovation.
- **Mettre en lien l'enseignement et la formation professionnels avec le monde du travail :** Ce principe exige un bon équilibre entre les compétences professionnelles spécifiques qui répondent aux besoins des employeurs et les compétences génériques transmissibles dont sont dotés les diplômés pour l'apprentissage tout au long de la vie et la mobilité.
- **Donner aux femmes les moyens de jouer un plus grand rôle dans le processus d'innovation :** Bien que le niveau de formation des femmes ait tendance désormais à dépasser celui des hommes, les systèmes de taxation et de prestations sociales, les pratiques sur le lieu de travail et les systèmes de garde d'enfants constituent les facteurs clés pour une plus grande implication des femmes sur le marché du travail et dans l'innovation.
- **Soutenir la mobilité internationale :** Les politiques devraient soutenir les flux de savoir et la création de liens durables entre pays. Les régimes de migration pour les personnes très qualifiées devraient : être efficaces, transparents et simples ; permettre des mouvements à court terme ; et soutenir les liens avec les nationaux à l'étranger.

- **Encourager les lieux de travail innovants :** L'implication des employés et la gestion efficace du personnel contribuent à promouvoir la créativité et l'innovation ; les politiques de l'emploi devraient encourager les modifications organisationnelles efficaces. L'éducation et l'interaction entre les entreprises jouent un rôle clé dans leurs performances en matière d'innovation ; les gouvernements peuvent aussi créer des institutions nationales afin de soutenir des niveaux plus élevés d'éducation et de formation des employés.

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

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

Evidence in Education: Linking Research and Policy, 2007, Chapitre 1

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

Evidence in Education: Linking Research and Policy, 2007, Chapitre 1

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

- **Proposer un capital d'amorçage, complété par des fonds de développement et de transition :** La production de RAN peut être stimulée en proposant des capitaux publics

d'amorçage aux maisons d'édition, complétés par des financements et des soutiens aux projets de développement qui contribuent à pérenniser les innovations une fois que le financement initial est dépensé.

- **Promouvoir la coopération entre les acteurs publics et privés pour le développement des RAN :** Les gouvernements peuvent encourager les entreprises à développer des programmes de responsabilité sociétale des entreprises et à accroître la coopération avec les autorités dans l'éducation. Les établissements d'enseignement et les autorités éducatives locales nécessiteront des directives sur la meilleure méthode pour aborder cette coopération.

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

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

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

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

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

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

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

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

Les travaux de l'OCDE sur les TIC et l'éducation ont généré des pistes politiques pour les systèmes d'éducation qui cherchent à adapter à grande échelle les innovations fondées sur la technologie afin d'améliorer l'apprentissage, notamment en matière de connaissances :

- **Développer une approche systémique des connaissances sur l'innovation technologique,** avec un cadre évolutif supportant les innovations technologiques, du haut vers le bas et du bas vers le haut, et le développement des capacités.
- **Favoriser un dialogue continu et fondé sur les faits concernant l'innovation avec les parties prenantes actives sur le terrain :** Les débats politiques doivent être fondés sur des faits, en présupposant que toutes les parties prenantes partagent un minimum de capacité pour s'y investir.
- **Élaborer une base de connaissances bien organisée, aisément accessible et actualisée sur la technologie dans l'éducation comme prérequis d'une internalisation réussie des bénéfices de l'innovation** : Les équipements ou mécanismes existants peuvent être utilisés, ou de nouvelles mesures prises, pour refléter la priorité accrue de l'innovation fondée sur la technologie dans l'éducation, tels que des centres de recherche dédiés, des réseaux ou des appels d'offre prioritaires.
- **Compléter les investissements dans les innovations fondées sur la technologie par les contrôles et les évaluations nécessaires :** La gouvernance et la responsabilisation publique imposent des mécanismes et des procédures afin d'envisager les innovations du haut vers le bas et du bas vers le haut d'un œil critique. Les évaluations empiriques peuvent contribuer à sous-tendre les décisions relatives au développement ou à la diffusion des innovations, instillant une culture d'innovation axée sur les résultats, en veillant à en avoir pour son argent, et en obtenant un feedback sur les mesures politiques prévues pour encourager l'innovation.

- **Soutenir les études pertinentes sur la technologie dans l'éducation en fonction des priorités nationales, et établir un lien entre ces efforts et l'innovation :** Les systèmes d'éducation pourraient tirer un grand profit d'un système national de recherche sur la technologie dans le domaine de l'éducation.
- **Assurer que les innovations fondées sur la technologie ne renforcent pas les fractures numériques existantes ou n'en créent pas de nouvelles :** L'utilisation des ordinateurs amplifie les compétences académiques des élèves et ces compétences sont liées à leur capital social, culturel et économique. Cela devient d'autant plus sérieux que l'accès aux ordinateurs et aux connexions Internet à large bande est devenu quasi-universel.
- **Harmoniser ou intégrer les stratégies relatives aux innovations fondées sur la technologie dans les politiques nationales de qualité et d'équité dans l'éducation :** Disposer d'une stratégie technologique séparée pour l'éducation peut être précieux pour marquer son importance, mais pour être durable, elle devra être harmonisée avec les politiques nationales de qualité et d'équité dans l'éducation, et devenir un moyen en vue d'un bon apprentissage plutôt qu'une fin en soi.

📖 *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A Systematic Approach to Technology-Based School Innovations,* 2010, Conclusion

Références et autres ouvrages à consulter

Fazekas, M. et **T. Burns** (2012), « Exploring the Complex Interaction Between Governance and Knowledge in Education », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 67, Éditions OCDE.

Foray, D. et **J. Raffo, J.** (2012), « Business-Driven Innovation: Is It Making a Difference in Education?: An Analaysis of Patents », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation,* n° 84, Éditions OCDE.

Hylén, J. *et al.* (2012), « Open Educational Resources: Analyse of Responses to the OECD Country Questionnaire », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 76, Éditions OCDE.

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

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

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

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

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

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

OCDE (2010), *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A Systematic Approach to Technology-Based School Innovations,* Éditions OCDE.

OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Élèves en ligne : Technologies numériques et performance (Volume VI),* Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Connected Minds*: *Technology and Today's Learners*, Éditions OCDE.

OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE.

Valiente, O. (2010), « 1-1 in Education: Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 44, Éditions OCDE.

Pour plus d'informations sur les travaux de l'OCDE dans le domaine de l'éducation

Écrivez-nous

Direction de l'éducation
OCDE
2, rue André Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France
edu.contact@oecd.org

Suivez-nous sur

Educationtoday : ***http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/***

YouTube : ***www.youtube.com/EDUcontact***

Twitter : ***http://twitter.com/OECD_Edu***

Slideshare : ***www.slideshare.net/OECDEDU***

Comment postuler

Les vacances d'emploi actuelles sont ouvertes aux ressortissants des pays membres de l'OCDE. Elles sont publiées sur le site ***www.oecd.org/hrm***

Par ailleurs, la Direction de l'éducation de l'OCDE travaille avec un réseau de consultants extérieurs, d'universités et d'instituts de recherche. Les appels d'offres sont publiés sur le site ***www.oecd.org/pcm***

Commandez nos publications

En visitant la librairie en ligne de l'OCDE : ***www.oecd.org/bookshop*** ou en envoyant un courriel à ***sales@oecd.org***

Constituez votre documentation sur l'éducation et téléchargez-la au format pdf : OCDE travaux dans le domaine de l'éducation : ***http://oecdmybrochure.org/***

Consultez gratuitement des rapports et des statistiques sur l'éducation

www.oecd.org/education pour une sélection de rapports et de données de l'OCDE à télécharger gratuitement

www.oecd.org/edu/documentsdetravail pour une sélection de documents de travail sur l'éducation

www.pisa.oecd.org pour les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

Grâce à notre service d'information e-mail gratuit, vous serez informé en toute priorité de nos nouveautés : ***www.oecd.org/login***

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

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

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

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

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
(96 2012 02 2P) ISBN 978-92-64-18683-5 – No. 60400 2013

L'éducation aujourd'hui 2013

LA PERSPECTIVE DE L'OCDE

Qu'est-ce que l'OCDE a à dire sur la situation actuelle de l'éducation ? Quels sont les principaux messages de l'OCDE concernant l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, les politiques relatives aux enseignants et l'enseignement supérieur ? Qu'en est-il des performances des élèves, des dépenses d'éducation et de l'équité dans l'éducation ? Les travaux de l'OCDE sur ces thèmes importants de l'éducation et d'autres ont été compilés sous la forme d'une ressource unique et accessible.

Comptant huit chapitres, ce rapport analyse l'éducation et l'accueil de la petite enfance, l'enseignement scolaire, la transition au-delà de la formation initiale, l'enseignement supérieur, la formation des adultes, les résultats et le rendement, l'équité et enfin, l'innovation. Les chapitres s'organisent sur la base des principales constatations et des orientations pour l'action publique établies grâce aux études récentes menées par l'OCDE sur l'éducation. Chaque information est résumée sous la forme d'un message principal concis et accessible, suivi d'une brève explication et de la référence à la source de l'OCDE.

Ce rapport constituera une ressource précieuse pour toutes les personnes intéressées par une vue d'ensemble de l'éducation dans une perspective internationale, ainsi que pour tous ceux qui souhaitent en savoir plus sur les travaux de l'OCDE dans ce domaine fondamental.

Sommaire

Chapitre 1. Éducation et accueil des jeunes enfants

Chapitre 2. Enseignement scolaire : Investissements, organisation et apprenants

Chapitre 3. Transitions au-delà de la formation initiale

Chapitre 4. Enseignement supérieur

Chapitre 5. Apprentissage tout au long de la vie et formation des adultes

Chapitre 6. Résultats, bénéfices et rentabilité

Chapitre 7. Équité et égalité des chances

Chapitre 8. Innovation et gestion des connaissances

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
OCDE (2013), *L'éducation aujourd'hui 2013 : La Perspective de l'OCDE,* Éditions OCDE.
http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-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-library.org*** et n'hésitez pas à nous contacter pour plus d'informations.

2013

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

ISBN 978-92-64-18683-5
96 2012 02 2P